

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Пензенский государственный университет» (ПГУ)

Педагогический институт имени В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Теория и методика дошкольного
и начального образования»

СОВРЕМЕННЫЙ РЕБЁНОК: ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, СОЦИАЛИЗАЦИИ

Материалы III Всероссийской научно-практической
конференции

г. Пенза, 14–15 октября 2026 г.

Под общей редакцией кандидата педагогических наук
Л. Д. Мали

Пенза
Издательство ПГУ
2026

УДК 37(075)
С56

Современный ребёнок: вопросы обучения, воспитания, социализации : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 14–15 октября 2026 г.) / под общ. ред. канд. пед. наук Л. Д. Мали. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2026. – 242 с.

ISBN 978-5-908090-33-9

Рассматриваются актуальные проблемы образования и социализации детей в современном обществе.

Издание адресовано студентам, учителям, преподавателям вузов и научным работникам в области психологии, педагогики и методики дошкольного и начального обучения, воспитания и социальной работы.

УДК 37(075)

Редакционная коллегия :

кандидат педагогических наук, доцент Л. Д. Мали (отв. редактор);
доктор филологических наук, профессор И. В. Замятина;
кандидат педагогических наук, доцент С. А. Климова;
кандидат педагогических наук, доцент Н. И. Наумова

П р и к а з

о подготовке и проведении Всероссийской научно-практической
конференции «Современный ребёнок: вопросы обучения,
воспитания, социализации»
№ 0180/о от 25.02.2026

ISBN 978-5-908090-33-9

© Пензенский государственный
университет, 2026

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемое издание включает в себя статьи, отражающие содержание докладов III Всероссийской научно-практической конференции «Современный ребенок: вопросы обучения, воспитания, социализации», которая состоится 14–15 октября 2026 г. в Педагогическом институте им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Конференция посвящена обсуждению важных проблем образования и социализации детей в современном обществе. Это проблемы духовно-нравственного воспитания ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. Это проблемы выбора и реализации современных образовательных технологий обучения дошкольников и младших школьников в разных предметных областях; проблемы обеспечения психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях; проблемы осуществления коррекционно-развивающей работы с детьми. На конференции затрагиваются также наиболее острые проблемы социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Соавторами стали педагоги образовательных организаций г. Пензы, Пензенской области и других областей; преподаватели, студенты, магистранты, сотрудники образовательных организаций высшего и среднего образования городов России (Пенза, Самара, Санкт-Петербург, Москва), активно занимающиеся внедрением инновационных идей в дошкольную, школьную и вузовскую образовательную практику.

В числе многочисленных научно-практических проблем, нашедших свое отражение в настоящем издании, можно указать, в частности, значимые в контексте реформирования отечественной системы образования вопросы:

- социальное конструирование реальности как способ социализации ребенка;
- формирование у дошкольников представлений о добре и зле на примере литературных произведений;
- духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста с привлечением этнокультурного материала;
- воспитание у младших школьников ценностного отношения к культуре родного края на основе знакомства с культурно маркированной лексикой;

- формирование профессиональной идентичности студентов-педагогов;
- возможность использования нейроигр в логопедической работе с дошкольниками;
- использование интерактивных методик и технологий в дошкольном и начальном образовании;
- применение игровых, исследовательских, кейс-технологий, приемов моделирования, веб-квестов в образовательном процессе;
- организация творческой речевой деятельности младших школьников;
- критериальное оценивание учебных достижений обучающихся;
- функциональная грамотность младших школьников;
- сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста и др.

Редакционная коллегия

I. СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

СОЦИАЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ РЕАЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА: КОНЦЕПЦИЯ И МЕТОДИКА

А. Б. Тугаров

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Научно-практические вопросы комплексного сопровождения детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, актуализируют интерес исследователей проблем ребенка в современном обществе к пониманию содержания категорий «социального» и «социализации» прежде всего в педагогике и психологии, а также в социологии детства и теории социальной работы с детьми.

В настоящее время активно рассматриваются теоретические и практические вопросы взаимодействия образовательных учреждений, детей и их родителей в процессе обучения и воспитания; воздействия различных субъективных и объективных факторов на интенсивность социальной адаптации ребенка и др. К инновационным способам социализации ребенка следует отнести формирующуюся в последние годы практику использования метода социального конструирования реальности в образовательной деятельности [3, с. 22–23; 6, с. 318; 7, с. 382–383].

Научно-теоретической и методологической основой социального конструирования реальности как концепции и методики, а также его применения в образовательном процессе социализации ребенка являются сформировавшиеся в XX веке философские и научные традиции исследования различных аспектов социальной действительности.

Одной из них может считаться конструктивизм, поскольку он подчеркивает важность социального взаимодействия в понимании различных аспектов социальной жизни современного общества, которое способствует формированию («конструированию») знаний и значений смыслов социальных явлений и процессов (М. Хайдеггер, М. Мерло-Понти, П. Бергер, Т. Лукман, Э. Сепир и Б. Уорф).

Так, М. Хайдеггер и М. Мерло-Понти исследовали взаимосвязи социального бытия, чувственного опыта индивида и вербального выражения этого опыта. Оба автора подчеркивали, что восприятие индивидом окружающего мира формируется («конструируется») посредством его личного жизненного опыта и активного взаимодействия с окружающей социокультурной средой, причем важную роль в этом взаимодействии индивида и среды играет язык, служащий средством отображения и выявления такого опыта.

В свою очередь Э. Сепир и Б. Уорф предположили, что язык формирует мысли и восприятия индивида, что также связано с «социальными конструкциями». В своих исследованиях они исходили из того, что категории языка существенно влияют на мышление конкретного индивида и, соответственно, формируют («конструируют») картину воспринимаемого им окружающего мира [4, с. 20–21].

Создатели социально-конструктивистского направления в феноменологии П. Бергер и Т. Лукман в своем труде «Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания» высказали идею, согласно которой каждый индивид в ходе постоянного изучения («познания») внешнего окружения («действительности») создает («конструирует») собственный образ окружающего мира («реальности»), выступающий предметом его повседневной познавательной активности [1].

В основе их феноменологической социологии и в дальнейшем концептуальных подходов к вопросам социализации индивида их последователей находится поиск и обоснование ответа на вопрос: «Как создается социальная реальность и как эта реальность изменяет своего создателя – человека?». Для П. Бергера и Т. Лукмана предметом «социологии знания» является взаимосвязь мышления индивида и конкретной социальной среды, в рамках которой оно формируется и развивается.

Данная взаимозависимость сознания индивида и внешней социальной среды порождает и структурирует определенный вариант социальной реальности. Этот процесс социального моделирования («конструирования»), как считают авторы, должен стать ключевым направлением прикладных социальных исследований и последующего анализа полученных данных.

Аналитический обзор научно-философской литературы по проблемам детства, прежде всего по проблеме социализации ребенка позволяет выявить сущностно-содержательные характери-

стики методики социального конструирования реальности, такие как: объективизация, интернализация, динамическая природа реальности.

Социальная реальность возникает, «конструируется» и существует благодаря согласованным действиям и взаимопониманию большинства членов сообщества. Каждый ребенок гипотетически проходит путь интернализации, включающий интеграцию в такое сообщество и освоение принятых в нем социальных норм, стандартов и моделей поведения. Без интернализации невозможно полноценное существование ребенка и его эффективное взаимодействие с детьми и взрослыми в конкретной социальной среде.

Принципиальное значение имеет то обстоятельство, что социальная реальность характеризуется динамичностью, она постоянно меняется и «реконструируется» в процессе повседневной жизни ребенка. В результате, новые знания, технологии и культурные изменения приводят к трансформации социальных практик и научных понятий, имеющих отношение к проблеме социализации ребенка в современном обществе.

Таким образом, опыт применения методики социального конструирования реальности как способа социализации ребенка складывается под влиянием прежде всего философской, социологической и психологической традиций исследования вопросов влияния языка, культуры и социальных обычаев на мировоззрение и восприятие индивида. Сохранение этой традиции имеет важное концептуальное значение для понимания актуальных проблем социализации ребенка в территориальном сообществе.

Особое внимание исследователей проблем детства в современном обществе обращается на условия достижения ребенком «социальной устойчивости» как одного из основных показателей достигнутого уровня социализации, а также на вопросы организации эффективной системы социального обеспечения, социального обслуживания и социального сопровождения ребенка и его семьи [5, р. 581–582].

Кроме того, исторические обстоятельства и «ключевые» события в обществе, такие как военные конфликты, массовые волнения, различные кризисы и другие, существенно влияют на формирование «социальных конструкций». Такие факторы, как показывает практика социализации, способны кардинально изменить

восприятие («конструкцию») индивидом, особенно ребенком, социальной реальности в конкретном сообществе.

Современные исследователи вопросов социального конструктивизма обращают внимание на то, что ребенок и/или отдельная семья с ребенком как малая социальная группа в значительной степени функционируют в сообществе, проявляя себя через различные «социальные конструкции». Такие «социальные конструкции» определяют личностные роли, социальные ожидания и динамику межличностного взаимодействия ребенка [4, с. 20].

Применение феноменологической по своей сути методики социального конструирования реальности в профессиональной работе с детьми, помогает специалистам социальной сферы в понимании того, как ребенок воспринимает и осмысливает собственные эмоции и окружающую его социально-психологическую обстановку в семье и социокультурную среду в целом.

В свою очередь, такое понимание способно оказать заметное влияние на нравственно-духовное состояние ребенка, его психологическое благополучие, а также психосоциальную и социокультурную адаптацию в период пребывания ребенка в образовательном учреждении.

Методика социального конструирования реальности предполагает использование «алгоритма» аналитики отдельно взятого «кейса», связанного с конкретными вопросами социализации ребенка. Этот «алгоритм» формируется в практике социальной помощи детям по принципу «от общего к частному, от фактов к действиям».

«Алгоритм исследования кейса», имеющего отношение к процессу социализации ребенка, представляет собой комбинацию следующих элементов:

Шаг 1. Сбор первичной информации (фиксация специалистом социальной сферы объективных данных о ребенке: пол, возраст, отношение к образованию – дошкольник или школьник, профессия родителей (родителя), статус семьи ребенка – полная / неполная, место постоянного жительства ребенка).

Шаг 2. Диагностика микро-социальной среды и выявление личностной, межличностной и/или социальной проблемы ребенка (определение специалистом социальной сферы: в каком социокультурном окружении находится ребенок и как проявляется проблема его социализации): *микроуровень* (ребенок и семья) – отношения

в семье, психологический климат, стиль воспитания ребенка; *мезоуровень* («ближний круг», т.е. ближайшее окружение ребенка за пределами семьи) – соседи, друзья, школа, спорт, досуг; *макроуровень* (сообщество) – экономическое положение сообщества, соблюдаемые культурные нормы, доступность социальных льгот и услуг.

Шаг 3. Оценка специалистом социальной сферы ресурсов и дефицитов ребенка.

Ресурсы ребенка: *личностные* (интеллект, воля, мотивация, навыки); *социальные* (наличие родителей, друзей, родственников, поддерживающих ребенка, авторитетных для ребенка лиц); *материальные* (жилье, доход семьи, наличие в семье транспортных средств и др.); *институциональные* (принадлежность к региональным, муниципальным структурам, общественным движениям и / или организациям).

Шаг 4. Оценка специалистом социальной сферы принятых по отношению к ребенку административных решений и осуществляемых социальных, социокультурных и / или психосоциальных практик.

Шаг 5. Формулировка специалистом социальной сферы гипотезы, целей и задач по оказанию социальной помощи детям (объяснение происходящего с ребенком с учетом установленных фактов и обстоятельств; разработка предварительных рекомендаций для решения вопросов социализации ребенка).

Шаг 6. Применение по отношению к ребенку видов социальной / психосоциальной терапии: «кризисная интервенция»; терапия окружающей средой (социально-средовая терапия); семейная терапия; поведенческая терапия; арт-терапия и др.

Шаг 7. Формулировка специалистом социальной сферы выводов и рекомендаций, оформление результатов социальной / психосоциальной терапии.

Таким образом, предлагаемая инновационная методика социального конструирования реальности рассматривается как способ социализации ребенка; как обоснование практики социальной помощи детям, которая фокусируется на формировании положительной психосоциальной среды вокруг ребенка, на развитии уверенности, коммуникативных навыков и осознания ребенком своего места в сообществе, тем самым, обеспечивая ему социально безопасные и психологически комфортные условия обучения и воспитания.

Список литературы

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. с англ. М. : Медиум, 1995. 323 с.
2. Кармадонова Т. Н. Влияние социальной адаптации личности на конструирование социальной реальности // Вопросы социальной теории. 2013–2014. Т. 7, № 1-2. С. 260–265.
3. Наumenко С. А., Даниленко В. С., Середа В. С. Комплексное сопровождение детей в трудной жизненной ситуации // Forcipe. 2022. № 2. С. 20–26.
4. Оразбаев А. К. Исследование социальной реальности в контексте парадигмы социального конструктивизма // Universum: общественные науки. 2022. № 3. С. 19–22.
5. Pereirinha J. A. C., Pereira E. Social resilience and welfare systems under COVID-19: A European comparative perspective // Global Social Policy. 2021. Vol. 21, № 3. P. 569–594. URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/17/10532> (дата обращения: 27.08.2026).
6. Самойлова В. С., Тугаров А. Б. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и родителей по ранней профориентации детей дошкольного возраста // Эффективные практики профориентационной работы в образовательных организациях : сб. материалов V Всерос. науч.-практ. конф. с Междунар. участием (Якутск, 12 февраля 2026 г.). Киров : Изд-во МЦИТО, 2026. С. 317–319.
7. Тугаров А. Б., Самойлова В. С., Куликова А. С. Эмоциональный интеллект дошкольника как фактор его социализации и конструирования социальной реальности // Категория «социального» в современной педагогике и психологии : материалы 13-й Всерос. науч.-практ. конф. (14–15 июля 2025 г.) / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск : Зебра, 2025. С. 381–384.

II. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

МЕТОДЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е. Н. Артёмова

Гимназия Броско, г. Москва, Россия

Экологическое образование дает детям дошкольного возраста начальные знания об окружающем мире, флоре и фауне, что расширяет осведомленность детей о природе, помогает понять процессы, происходящие в биосфере. Экологическое воспитание способствует осознанию того, что человек может негативно влиять на окружающую среду, важности защиты и сохранения природных ресурсов для последующих поколений. Изучение экологии поощряет в детях познавательный интерес, приобщение детей к экологии в раннем возрасте может стать фактором, предопределяющим увлечение естественными науками в школьные годы.

Фундаментом экологического воспитания детей дошкольного возраста служит формирование бережного отношения детей к окружающей среде, И. В. Вологодина, А. Л. Третьяков предлагают использовать следующие педагогические возможности для развития экологической грамотности у дошкольников:

- интеграция и приобщение ребенка к природной среде;
- мотивация детей к участию в экологических экспериментах;
- постоянная актуализация и совершенствование образовательного пространства по осуществлению экологических экспериментов;
- сотрудничество между родителями и дошкольными учреждениями в отношении развития экологической грамотности у детей дошкольного возраста [1, с. 76].

Проектная деятельность является одним из распространенных методов, используемых в образовательном процессе дошкольного учреждения благодаря тому, что создание проектов помогает

развить когнитивные навыки, творческое мышление, приучить к самостоятельной работе, проявить индивидуальные способности, подготовиться к обучению в школе. О. В. Буховцева, Н. Н. Веселова рассматривают проект в качестве метода развития экологической культуры детей старшего дошкольного возраста. Осуществление экологического проекта происходило на базе МБДОУ «Детский сад №5» «Звездочка» города Биробиджан. В рамках проекта были решены следующие основные задачи: приобретение знаний в области окружающего мира, глобальной экологической повестки, необходимости защиты экосистем, изучение правил поведения на природе, создание позитивного образа занятия экологией. При выполнении проекта использовались такие виды деятельности как чтение художественных произведений, организация бесед, обучающие игры, проведение опытов, исследований и т.д. Реализация проекта позволила достичь повышения уровня экологической культуры, результатами положительного влияния проекта стали следование правилам экологического поведения со стороны детей и родителей в повседневной жизни [2, с. 42–44].

STEAM-образование является одним из инновационных методов образования, включающим в себя математику, инженерные, естественные, гуманитарные науки, развитие творчества и трудовое обучение.

Е. В. Юшкевич рекомендует использовать STEAM в отношении экологического образования детей дошкольного возраста. По мнению исследователя метод STEAM способствует целостному восприятию экологической культуры в разрезе различных областей знаний, что приблизит детей к формированию экологического мировоззрения, к пониманию общей картины мира в экологическом контексте и может стать эффективным средством в экологическом воспитании [3, с. 543–544].

Дети дошкольного возраста обладают исключительной любознательностью и исследовательскими стремлениями, К. В. Ермак применяет метод эксперимента для воспитания экологической грамотности у детей дошкольного возраста в ГУО «Санаторный ясли-сад № 13 города Мозыря. Эксперимент заключался в изучении детьми физических свойств воздуха на природе, посредством использования вспомогательных приспособлений и предметов, изготовленных детьми из бумаги. По итогам проведения эксперимента удалось выяснить, что дети демонстрируют внимательность

и заинтересованность во время проведения эксперимента. Физические явления, происходящие в режиме реального времени, заставляют детей задумываться, высказывать свою точку зрения, развивать свои когнитивные навыки, что помогает детям прививать интерес к изучению окружающей природы в процессе прогулок [4, с. 69].

Проектная деятельность, STEAM-образование и проведение эксперимента являются актуальными педагогическими методами на сегодняшний день. Они также содержат в себе высокий потенциал применительно к развитию экологического сознания у детей дошкольного возраста, с их помощью дети смогут решать экологические задачи в реальной жизни, получать комплексное экологическое развитие, понять влияние человека на окружающую среду, осмыслить свою экологическую ответственность.

Речевое развитие имеет решающее значение для детей дошкольного возраста по ряду причин, хорошее владение родным языком помогает детям чувствовать себя увереннее в общении со сверстниками и взрослыми, свидетельствует о развитых умственных способностях. Дети с развитой речью ощущают себя более свободно в социальной среде, такие дети более коммуникабельны, в будущем им легче дается обучение в школе, поскольку они лучше понимают окружающий мир, умеют хорошо описывать объекты и явления, знают, как задать правильные конструктивные вопросы.

Художественно-творческая деятельность способствует развитию речи дошкольников за счет увеличения словарного запаса, который пополняется в ходе называния предметов, цветов, творческая деятельность помогает детям развить фантазию и воображение, во время выполнения творческих заданий дети склонны испытывать яркие чувства и эмоции, высказывать идеи для художественного воплощения, общаться с детьми в группе. С. Я. Ломакина предлагает объединить художественно-творческую деятельность и развитие речи в обучающем методе с использованием 3D-ручки, в результате которого дети знакомятся с новыми словами в рамках использования 3D-ручки и выполняют 3D модели сказочных персонажей [5, с. 442, 443]. С. Ю. Шляхова рекомендует использовать для увеличения словарного запаса дошкольников различные виды раскрасок: тематические – раскраски, которые содержат слова по изучаемым темам; развивающие – предусматривающие выполнение заданий; обучающие – включающие учебные материалы и др. [6, с. 44].

Чтение литературы занимает важное место в улучшении навыков речи дошкольников, через книги дети узнают и запоминают новые слова, развивают фантазию, тренируют навыки внимания и осмысления текста, исследуют характеры и поступки персонажей, во время чтения книг у дошкольников формируются связи между словами и образами. Е. А. Файрман предлагает дополнить чтение литературы чтением по ролям воспитанниками и педагогом с использованием выразительной речи, это упражнение поможет повысить качество речи и улучшить овладение техникой речи [7, с. 7]. М. О. Журавлева [и др.] для совершенствования речевых навыков рассматривают составление собственных рассказов детьми в устной форме [8, с. 262].

Современные дети неизбежно сталкиваются с цифровыми технологиями с ранних лет, что может вызывать беспокойство у родителей, поскольку влияние цифровых технологий на детей еще не было достаточно изучено. При этом на сегодняшний день цифровые технологии обладают достаточно обширным инструментарием для развития речи у детей, среди которых можно назвать специальные обучающие приложения, видеоматериалы, игры, аудиокниги и т.д. И. Д. Емельянова в исследовании посвященном комплексному использованию таких цифровых обучающих технологий как компьютерные игры, мобильные приложения, интерактивная доска и мультимедиа презентация подтверждает эффективность и мотивационную составляющую метода цифровых технологий в отношении развития связной речи, и улучшения произношения [9, с. 50, 51].

Комплексное использование художественно-творческой деятельности, чтения литературы, цифровых технологий в совокупности помогает совершенствовать речь дошкольников за счет увеличения словарного запаса, развития фантазии, воображения, креативности, общения в группе, улучшения когнитивных навыков, развития эмоциональной сферы, и повышения уровня мотивации к изучению естественных наук.

В процессе обучения экологии детей дошкольного возраста разработана тема по изучению насекомых «Ползают, летают, жужжат, звенят и прыгают». При подготовке обучающих материалов и заданий по теме были задействованы составляющие педагогических методов проекта, художественно-творческой деятельности,

эксперимента, чтения литературы, цифровых технологий и STEAM-образования.

Задачи, решаемые в ходе изучения темы:

- пополнение словарного запаса;
- развитие коммуникативных навыков у детей;
- совершенствование навыков связной устной речи;
- изучение насекомых в контексте среды обитания;
- формирование бережного отношения к природе;
- приобретение базовых знаний экологического образования;
- создание мотивации для изучения естественных наук.

В процессе прохождения темы «Ползают, летают, жужжат, звенят и прыгают» были задействованы следующие виды образовательной деятельности:

- чтение книг про насекомых;
- создание рисунков с насекомыми;
- оформление книги с иллюстрациями про насекомых;
- использование раскрасок с насекомыми;
- создание аудиозаписей, в которых дети делятся своими знаниями про насекомых с помощью интерактивной говорящей ручки;
- выполнение фигур насекомых (муравья, бабочки, божьей коровки, стрекозы, кузнечика, богомола) с помощью 3D-ручки;
- изготовление макета луга для презентации насекомых;
- организация экскурсий воспитанниками группы, ориентированных на показ выполненных творческих работ насекомых и на доклад об особенностях каждого насекомого, для детей из других групп и для родителей.

В результате изучения темы «Ползают, летают, жужжат, звенят и прыгают» в рамках освоения обучающей программы по экологии воспитанники достигли следующих успехов:

- освоили новые слова и научились использовать их в правильном контексте. Группы слов, которые были выучены: названия насекомых, части тела насекомых, описание внешнего вида насекомых, действия, выполняемые насекомыми, среда обитания насекомых;
- получили знания, о внешнем виде насекомых, умения отличать насекомых друг от друга;
- могут самостоятельно нарисовать насекомых, выполнить модели насекомых с помощью 3D-ручки;

– свободно рассуждают на тему насекомых, могут построить логичный, связный рассказ про одного или нескольких насекомых, поддержать беседу друг с другом и с педагогом на тему насекомых;

– понимают, что насекомые являются важной частью экосистемы и биоразнообразия, они также осознают, что процессы в природной среде легко разрушаемы и нестабильны, поэтому они требуют внимания и заботы со стороны человека.

Наиболее эффективным педагогическим инструментом в изучении детьми дошкольного возраста экологии стал проект по моделированию насекомых и проведению экскурсий.

1 этап. Создание насекомых с помощью 3D-ручки.

Материалы, необходимые для выполнения насекомых: 3D-ручка, пластик для 3D-ручки разных цветов, цветные изображения насекомых, доска для детского творчества, ножницы.

Первоначально дети знакомятся с изображениями различных насекомых и выбирают насекомых, которых они планируют смоделировать.

Педагог обсуждает с детьми образцы выбранных насекомых, указывает на особенности каждого насекомого, на что следует обратить внимание при моделировании насекомых.

Дети создают эскизы насекомых, эскизы помогают им представить, как будут выглядеть модели насекомых, созданные с помощью 3D-ручки.

Педагог объясняет и показывает детям как пользоваться 3D-ручкой: как подготовить 3D-ручку к работе, как осуществлять замену пластикового филамента, сколько времени нужно ждать нагревания филамента в 3D-ручке до рабочей температуры, каким образом следует управлять 3D-ручкой, чтобы получился необходимый эффект для рисования, что не следует делать, чтобы не обжечься пластиком и т.п.

Дети приступают к моделированию собственных насекомых, сначала дети могут создать простые геометрические формы, чтобы приобрести навык работы с ручкой, затем перейти к более сложным объемным деталям насекомых, прикрепить их к основным деталям. В процессе работы дети могут использовать различные цвета и текстуры пластика для выражения творчества.

Во время моделирования насекомых педагог может параллельно осуществлять беседу с детьми про насекомых, отвечать на вопросы детей о насекомых.

Когда работа над моделями насекомых завершена следует оставить их в покое не некоторое время, чтобы они застыли и приобрели окончательную форму.

В процессе моделирования насекомых дети проявляют большой интерес к созданию насекомых с помощью 3D-ручки, они стараются внимательно слушать педагога во время объяснения инструкций по работе с ручкой. Дети очень увлекаются процессом создания насекомых: некоторые дети стремятся как можно более точно повторить модель реального насекомого, другие, напротив, делают фантазийных насекомых, выражают свою креативность. Моделирование насекомых побуждает детей к изучению информации о насекомых, они начинают интересоваться их строением, особенностями жизнедеятельности и средой обитания.

2 этап. Создание макета луга.

Материалы, необходимые для выполнения макета луга: пластиковый контейнер, бумажный гофрированный наполнитель зеленого цвета, декоративные искусственные растения и цветы, галька морская, емкость для воды, мох, цветная бумага, игрушечные фигурки животных, насекомых, насекомые, смоделированные с помощью 3D-ручки.

В пластиковый контейнер поочередно закладываются бумажный гофрированный наполнитель, искусственные растения, цветы и остальные материалы по выбору детей, а также 3D-модели насекомых, выполненные детьми на 1 этапе проекта, как показано на рисунке 1.



Рис. 1. Макет луга с 3D-моделями насекомых

Макет луга олицетворяет собой среду обитания насекомых, благодаря выполнению макета луга дети формируют представление о местообитании насекомых и о взаимодействии насекомых с растениями и животными.

3 этап. Проведение экскурсий.

Для проведения экскурсий для детей из других групп и родителей, воспитанникам необходимо подготовить доклад в устной форме про насекомых. В составлении доклада и подготовке к выступлению с докладом детям помогает педагог и родители. Перед выступлением с докладом дети тренируются рассказывать о насекомых в своей группе, записывают информационные сообщения на мультимедийную ручку (диктофон), слушают записи, совершенствуют свои речевые навыки, исправляют речевые ошибки. Упражнение с мультимедийной ручкой помогает детям четко, логично и связно рассказывать о насекомых во время проведения экскурсий, в процессе подготовки доклада о насекомых дети узнают дополнительную информацию про насекомых, что расширяет знания детей в области экологии и природоведения.

Проект по 3D-моделированию насекомых показал свою эффективность на практике, что позволяет использовать его в дошкольных учреждениях в качестве методики преподавания экологии детям дошкольного возраста и речевого развития, а также мотивирует педагога на создание аналогичных проектов по другим экологическим темам.

Постоянное совершенствование знаний педагога дошкольного образования в области методов преподавания позволяет педагогу быть в курсе актуальных исследований, адаптировать обучающие программы к потребностям современных детей, улучшать качество обучения. Постоянное совершенствование знаний педагога дошкольного образования в области методов преподавания позволяет педагогу быть в курсе актуальных исследований, адаптировать обучающие программы к потребностям современных детей, улучшать качество обучения. Настоящая методика преподавания экологии детям дошкольного возраста соответствует современным тенденциям дошкольного образования. Методика подходит под определение STEAM-образования, поскольку, согласно методике, изучение экологии происходит в нескольких направлениях: в естественно-научном – получение знаний о насекомых, формирование бережного отношения к природе, в гуманитарном – чтение

литературы, составление докладов, выступление с докладом, в творческом – выполнение рисунков, эскизов, 3D-моделей насекомых. Методика также включает в себя создание экологического проекта и эксперимент – выполнение насекомых с помощью 3D-ручки. Стоит отметить, что именно практический характер реализации проекта по насекомым делает представленную методику преподавания экологии эффективной для обучения детей. Дети проявляют активность, желание участвовать в проекте, любознательность в изучении насекомых, они получают много положительных эмоций во время создания 3D-моделей насекомых и устройства места обитания для насекомых, что мотивирует детей узнать о насекомых и об экологии в целом больше информации. Вместе с получением знаний об экологии дети развивают свои речевые навыки благодаря увеличению словарного запаса в процессе изучения насекомых и проработки материала для выступления с докладом для проведения экскурсий

Список литературы

1. Вологодина И. В., Третьяков А. Л. Теоретические психолого-педагогические основы формирования бережного отношения к природе у дошкольников в процессе их экологического образования // Социальная работа: современные проблемы и технологии. 2020. № 1 (1). С. 63–79.

2. Буховцева О. В., Веселова Н. Н. Реализация экологического проекта как способ развития экологической культуры старших дошкольников // Развитие человеческого потенциала системы образования для общества знаний : сб. материалов V науч.-практ. конф. с Междунар. участием (Биробиджан, 30 октября 2021 г.) / под общ. ред. Н. Ю. Абраменко. Биробиджан : Приамур. гос. ун-т им. Шолом-Алейхема, 2022. С. 40–44.

3. Юшкевич Е. В. Использование в системе дополнительного образования инновационных методов экологического образования в работе с детьми дошкольного возраста // Непрерывное образование в контексте Будущего : сб. науч. ст. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 21–22 апреля 2021 г.). М. : Моск. гор. пед. ун-т : А-Приор, 2021. С. 540–545.

4. Ермак К. В. Эксперимент и опыт как методы экологического образования детей старшего дошкольного возраста // От идеи – к инновации : материалы XXVII Междунар. студ. науч.-практ. конф.

(Мозырь, 25 апреля 2020) : в 4 ч. Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2020. Ч. 4. С. 68–69.

5. Ломакина С. Я. Создание речевых игр для детей среднего возраста с использованием 3D ручки // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы Междунар. науч.-практ. конф. памяти проф. В. В. Коркунова, посвящ. 90-летию Урал. гос. пед. ун-та (Екатеринбург, 23–24 апреля 2020 г.). Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2020. С. 442–443.

6. Шляхова С. Ю. Художественно-творческая деятельность как основа всестороннего развития дошкольников // Вестник дошкольного образования. 2023. № 15 (233). Ч. 2. URL: <https://files.s-ba.ru/publ/vestnik-do/2023/233-2.pdf> (дата обращения: 07.04.2024).

7. Файрман Е. А. Педагогические условия использования художественной литературы в развитии выразительности речи детей старшего дошкольного возраста // Интерактивная наука. 2021. № 5 (60). С. 44–47.

8. Журавлева М. О., Егорова В. А., Зеленкова Т. В. Развитие речи дошкольников в процессе творческой деятельности // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. III Всерос. студ. науч.-практ. конф. с Междунар. участием (Орехово-Зуево, 19 мая 2022 г.). Орехово-Зуево : Гос. гуманитар.-технол. ун-т, 2022. С. 260–265.

9. Емельянова И. Д. Развитие речи детей дошкольного возраста в условиях цифровой трансформации // Гуманитарные исследования Центральной России. 2023. № 4 (29). С. 44–52.

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДОБРЕ И ЗЛЕ НА ПРИМЕРЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

С. Ю. Васильева¹, М. В. Сычёва²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Утрата четких нравственных ориентиров, характерная для нынешней социокультурной обстановки, с наибольшей силой проявляется именно в сфере воспитания детей. Дошкольники, чья

эмоциональная восприимчивость и склонность к подражанию особенно высоки, легко усваивают как положительные, так и отрицательные модели поведения, распространяемые медиасредой и неконтролируемым интернет-контентом. Возраст 5–6 лет, который в трудах Л. И. Божович и Д. Б. Эльконина и рассматривается как сензитивный период формирования первичных этических инстанций и морального сознания, делает задачу выработки у детей ясных представлений о добре и зле особенно насущной [2, 8]. Среди инструментов, способных решать эту задачу, художественная литература занимает особое место: она одновременно доступна ребенку и эмоционально близка ему, что определяет ее значительный воспитательный потенциал.

Психолого-педагогические основы нравственного развития дошкольников детально раскрыты в исследовании С. А. Козловой, которая подчеркивает, что представления о добре и зле не возникают у ребенка спонтанно, а формируются постепенно, в процессе практической деятельности и общения со взрослыми [5]. Наиболее продуктивным методом, по мнению А. М. Виноградовой, является чтение и обсуждение художественных текстов, где добро и зло персонифицированы, а последствия поступков наглядно продемонстрированы [3]. Тем не менее анализ массовой практики ДОО показывает, что воспитатели часто ограничиваются поверхностным чтением произведений без целенаправленного анализа моральных дилемм, а специальные методики формирования представлений о добре и зле применяются эпизодически.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад № 151 г. Пензы «Золушка» в 2025–2026 учебном году. В эксперименте приняли участие 24 воспитанника старшей группы, из которых были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы по 12 человек, уравненные по исходному уровню речевого и нравственного развития. Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе мы выявляли исходный уровень представлений детей о добре и зле с помощью диагностических методик, адаптированных на основе работ Р. Р. Калининой: методика «Закончи историю» (оценка понимания моральных норм), методика «Сюжетные картинки» (дифференциация хороших и плохих поступков), а также полуструктурированная беседа с вопросами типа «Что такое добро?», «Кого называют злым?», «Почему нельзя обижать слабых?» [4].

Результаты оценивались по трехуровневой системе: высокий (развернутые, обоснованные представления, адекватная оценка поступков), средний (наличие верных оценок, но без аргументации, фрагментарные представления), низкий (недифференцированные, ошибочные или отсутствующие представления).

Результаты констатирующего этапа показали, что в обеих группах преобладает средний и низкий уровни сформированности представлений о добре и зле. В ЭГ высокий уровень был зафиксирован только у 1 ребенка (8,3 %), средний – у 5 (41,7 %), низкий – у 6 (50 %). В КГ высокий уровень – у 1 (8,3 %), средний – у 6 (50 %), низкий – у 5 (41,7 %). Большинство детей затруднялись в определении понятий «добро» и «зло», давая ситуативные или конкретно-бытовые ответы («добро – это когда дают конфету», «злой – кто бьется»), не могли объяснить мотивы поступков персонажей из знакомых сказок, а при оценке неоднозначных ситуаций (например, сломанная игрушка с целью помочь другому) демонстрировали формальный подход, ориентируясь только на результат, а не на намерение. Полученные данные подтвердили необходимость проведения целенаправленной формирующей работы.

На формирующем этапе с ЭГ была реализована разработанная нами программа, построенная на основе литературных произведений разных жанров: сказки (русские народные «Гуси-лебеди», «Морозко», сказки К. Д. Ушинского, В. Г. Сутеева), рассказы (В. А. Осеева «Волшебное слово», «Синие листья», Е. А. Пермяк «Самое страшное»), стихотворения (А. Л. Барто, С. В. Михалков), а также авторские сказки Г. Х. Андерсена, Ш. Перро. Программа включала три блока: 1) знакомство с произведением и первичное обсуждение поступков героев; 2) игровые упражнения и драматизации («Суд над героем», «Замени концовку», «Что было бы, если...»); 3) продуктивная деятельность (рисование добра и зла, создание коллажа «Наши добрые дела»). Занятия проводились 2 раза в неделю по 25–30 мин в форме кружковой работы (всего 36 занятий). Особое внимание уделялось приему сравнения полярных персонажей, методу нравственной рефлексии («Как бы ты поступил на месте героя?») и созданию ситуаций выбора в повседневной жизни, закрепляющих литературные примеры. В КГ воспитательная работа велась в рамках базовой программы ДОО без специального усиления литературного компонента для формирования представлений о добре и зле.

После завершения формирующего этапа был проведен контрольный срез по тем же диагностическим методикам, что и на начальном этапе. Результаты контрольной диагностики выявили статистически значимые различия между ЭГ и КГ. В ЭГ высокий уровень представлений о добре и зле показали уже 6 детей (50 %), средний – 5 (41,7 %), низкий – 1 (8,3 %). В КГ положительная динамика оказалась незначительной: высокий уровень – у 2 детей (16,7 %), средний – у 7 (58,3 %), низкий – у 3 (25 %). Дети ЭГ не только уверенно различали морально одобряемые и порицаемые поступки, но и давали развернутую аргументацию («Володя поступил хорошо, потому что он пожалел щенка, хотя сам боялся»), переносили обсуждаемые категории на реальные жизненные ситуации («Добро – это когда ты делишься и помогаешь без выгоды»), проявляли эмпатию к персонажам и сверстникам. В КГ часть детей по-прежнему испытывала трудности при оценке скрытых мотивов поступков, а их высказывания оставались односложными и привязанными к конкретному бытовому контексту.

Результаты эксперимента убедительно доказывают, что целенаправленная и систематическая работа с литературными произведениями, включающая не только чтение, но и активный анализ, диалог, драматизацию и рефлекссию, значительно повышает качество представлений о добре и зле у детей 5–6 лет. Данные согласуются с выводами Л. Ф. Островской о важности эмоционального переживания моральной коллизии для усвоения этических категорий [6] и исследованиями Т. П. Авдуловой о роли смысловых вопросов взрослого в нравственном развитии дошкольника [1]. Наиболее эффективными приемами в нашей работе оказались: 1) постановка проблемных вопросов альтернативного типа («Кто в этой сказке по-настоящему добрый? А есть ли злые, которые выглядят добрыми?»); 2) упражнения на сравнение и классификацию поступков персонажей; 3) игровые этюды на выражение эмоциональных состояний героев («Изобрази, как обрадовался колобок, когда смог убежать от зайца»). Также важным условием является преемственность работы детского сада и семьи: родителям следует рекомендовать обсуждать дома прочитанные произведения, акцентируя внимание на моральной стороне действий персонажей.

По итогам исследования можно сделать следующие выводы. Во-первых, дети старшего дошкольного возраста обладают

потенциальной способностью к дифференцированному пониманию добра и зла, однако без специального педагогического воздействия эти представления остаются неполными и ситуативными. Во-вторых, эффективная система формирования представлений о добре и зле на примере литературных произведений включает в себя отбор текстов с очевидной нравственной дилеммой, применение диалогических форм обсуждения (вопросы, рассуждения, доказательства), интеграцию продуктивных видов деятельности (рисование, театрализация, конструирование) и организацию ситуаций практического применения усвоенных норм. В-третьих, результаты контрольного этапа подтвердили высокую эффективность предложенной системы: доля детей с высоким уровнем представлений в ЭГ выросла с 8,3 % до 50 %, а с низким – снизилась с 50 % до 8,3 %.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что формирование у детей 5-6 лет представлений о добре и зле будет успешным при системном и эмоционально-насыщенном обращении к литературным произведениям с их последующим нравственным анализом, получила экспериментальное подтверждение. Полученные результаты могут быть использованы в работе педагогов-психологов, воспитателей ДОО и родителей для оптимизации нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Рекомендации педагогам и родителям

1. При выборе литературных произведений отдавать предпочтение текстам, где добро и зло представлены не только как внешние силы, но и как внутренний выбор героя.

2. После чтения обязательно задавать вопросы, направленные на осмысление мотивов поступков («Почему герой так сделал?», «Что он при этом чувствовал?», «А что бы ты изменил в этой истории?»).

3. Использовать драматизацию и ролевое проигрывание фрагментов, чтобы ребенок мог мысленно встать на место положительного или отрицательного персонажа.

4. Связывать содержание книги с повседневными ситуациями: «Помнишь, как в рассказе... А сегодня ты поступил так же?»

5. Вести «Экран добрых дел» или «Дневник поступков», фиксируя примеры нравственного поведения самого ребенка и персонажей книг.

Список литературы

1. Авдулова Т. П. Психологические особенности нравственного развития ребенка // Психология обучения. 2007. № 5. С. 41–47.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 398 с.
3. Виноградова А. М. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников. М. : Просвещение, 1980. 112 с.
4. Калинина Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. СПб. : Речь, 2011. 144 с.
5. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. М. : Академия, 2023. 432 с.
6. Островская Л. Ф. Беседа с родителями о нравственном воспитании дошкольника. М. : Просвещение, 1987. 142 с.
7. Петрова В. И., Стульник Т. Д. Этические беседы с дошкольниками. М. : Мозаика-Синтез, 2022. 96 с.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : ВЛАДОС, 1999. 358 с.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО МАТЕРИАЛА

Д. Р. Сафиуллина

МДОУ Чердаклинский детский сад № 1 «Радуга», г. Ульяновск, Россия

Проблема духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста на основе этнокультурного материала становится одной из актуальных. Духовно-нравственное воспитание – это воспитание любви к родному дому, семье, детскому саду, родному поселку, к родной природе, культурному достоянию своего народа, своей нации и толерантного отношения к представителям других национальностей.

Целью работы ДОУ по данному направлению является формирование этнокультурной компетентности у всех участников

воспитательно-образовательного процесса: у детей дошкольного возраста, педагогических работников и родителей.

Данная цель реализуется через решение следующих задач:

- ❖ познакомить детей дошкольного возраста с историей, культурой, традициями, бытом народов, проживающих на территории Чердаклинского района (русских, татар, чувашей, мордвы);

- ❖ формировать толерантное отношение к представителям других национальностей;

- ❖ воспитывать интерес и любовь к культуре своего народа, народному творчеству, обычаям, традициям, к народным играм;

- ❖ создать условия для формирования целостного этнокультурного пространства.

Работу по данному направлению мы проводим в три этапа: первый этап – организационный, второй этап – практико-ориентированный и третий этап – заключительный.

Организационный этап направлен на получение актуальных знаний по данному вопросу всеми участниками образовательно-воспитательного процесса нашего дошкольного образовательного учреждения.

В период проведения практико-ориентированного этапа мы занимались реализацией запланированных мероприятий по изучению жизни и быта народов, проживающих на территории Чердаклинского района; а также формировали у детей дошкольного возраста знаний, умений и навыков в ходе реализации различных форм работы.

На заключительном этапе мы провели анализ достижений поставленной цели и полученных результатов; обобщили и оформили результаты работы.

Содержание работы по рассматриваемому направлению предполагало знакомство дошкольников с национальными костюмами, с национальной литературой. Также были организованы национальные выставки и мини-музеи. Готовясь к мероприятиям, мы разучивали с детьми национальные игры и танцы, чтобы впоследствии дети продемонстрировали свои игровые и танцевальные умения гостям и родителям.

С большим интересом дети участвовали в драматизации национальных сказок (инсценировке татарской сказки «Три дочери», мордовской национальной сказки «Как собака друга искала», чувашской национальной сказки «Лиса-плясунья»).

Мы регулярно участвуем в районных мероприятиях (Участие в чувашском национальном празднике «Акатуй») и организуем национальные праздники, исходя из того, что ребенок старшего дошкольного возраста уже знает о культурном многообразии народов, об особенностях проживания народов Чердаклинского района. Нами проводятся следующие национальные праздники: татарский праздник «Сабантуй», мордовский праздник «Шумбрат», «Россия – Родина моя», Фестиваль народов Поволжья «Венок дружбы».

Также в нашем детском саду был проведен фестиваль «Словно радуги цвета, мы едины навсегда», который позволил увидеть положительную динамику в развитии этнокультурной компетентности воспитанников. Дети знают народы, проживающие на территории Чердаклинского района, выделяют элементы национальной одежды, понимают основную идею народного праздника и могут творчески применять полученные знания. Фестиваль стал ярким праздником дружбы народов, населяющих нашу малую родину.

В рамках работы по данному направлению педагогические работники и воспитанники принимали участие в различных конкурсах этнокультурной направленности: в Региональном конкурсе детского творчества «Красный сарафан», во всероссийском конкурсе авторских работ «Древо жизни», в районном конкурсе «Многоликая Россия», в региональном конкурсе «Моя Россия», в районном конкурсе «Культурная мозаика Чердаклинского района», в этнографическом диктанте «Гордись Симбирским краем», в региональном конкурсе «Маленькие лучики», межрегиональных конкурсах «Возродим Русь святую» и «Пасха радость нам несет», в региональном конкурсе «При солнышке тепло, при матери добро», в региональном конкурсе «Родной край в сердце моем», за что награждены грамотами и дипломами.

В ходе реализации работы по данному направлению мы активно взаимодействуем с нашими социальными партнерами. Мы тесно сотрудничаем с Чердаклинской детской библиотекой, Чердаклинским Центром детского творчества, Детской школой искусств и другими дошкольными образовательными учреждениями.

Опыт работы по духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста освещался в областных и районных печатных изданиях: газетах «Эмет», «Приволжская правда» и в других региональных журналах.

Ежегодно мы проводим диагностическое обследование воспитанников старшего дошкольного возраста. По результатам итоговой диагностики, дети дошкольного возраста показали высокие результаты в области духовно-нравственного воспитания. Также было проведено анкетирование родителей.

По результатам проделанной работы мы сделали вывод о том, что поставленная цель достигнута. У детей сформированы этнокультурные компетентности; повышена компетентность педагогов и родителей в сфере этнокультурного развития и образования в процессе духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Результаты проведенной работы показали, что есть положительная динамика в развитии этнокультурной компетентности воспитанников. Дети знают народы, проживающие на территории Чердаклинского района, выделяют элементы национальной одежды, понимают основную идею народного праздника и могут творчески применять полученные знания.

Хочется верить, что проводимая в Чердаклинском детском саду № 1 «Радуга» работа по духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста будет фундаментом для воспитания будущего поколения, обладающего духовно-нравственными ценностями, гражданско-патриотическими чувствами, уважающими культурное, историческое прошлое и настоящее России. В дальнейшем мы будем продолжать работу по данному направлению. Много общего в истории, культуре, традициях наших народов. Мы учимся сами и учим детей беречь все это богатство. И не только беречь, но и умножать его. Такая ответственная работа ждет наших детей в недалеком будущем! А пока наша задача накапливать знания и обогащать душу добротой.

Список литературы

1. Буре Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников (для занятий с детьми 3–7 лет). М. : Мозаика-Синтез, 2022.
2. Микляева Н. В., Ахтян А. Г. Социально-нравственное воспитание детей от 2 до 5 лет. М. : Айрис Пресс, 2020.
3. Панасенко И. Н. Формирование нравственных ценностей и патриотических чувств у детей 5–7 лет. Планирование и комплексные познавательные занятия. ФГОС ДО. Волгоград : Учитель, 2021.

4. Петрова В. И., Стульник Т. Д. Этические беседы с детьми 4–7 лет. М. : Мозаика-Синтез, 2021.

УМНАЯ КОЛОНКА С ГОЛОСОВЫМ ПОМОЩНИКОМ «АЛИСА» КАК ЭЛЕМЕНТ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА

В. И. Кудашова¹, М. В. Сычёва²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Актуальность внедрения цифровых технологий в дошкольное образование обусловлена стремительной цифровизацией общества и необходимостью подготовить детей к жизни в современном мире. Использование интерактивных инструментов (мультимедийных презентаций, образовательных игр, голосовых помощников) повышает мотивацию дошкольников и делает обучение увлекательным, способствуя лучшему усвоению материала.

Цифровые средства позволяют индивидуализировать образовательный процесс – адаптировать задания под уровень и интересы каждого ребенка. Кроме того, как отмечает И. П. Сарафанова-Присяжная, они содействуют комплексному развитию ключевых навыков: когнитивных (мышление, память, внимание), коммуникативных и творческих. Наконец, интеграция цифровых ресурсов соответствует требованиям ФГОС ДО и закона «Об образовании в РФ», позволяя обогатить предметно-развивающую среду и повысить качество дошкольного образования при условии соблюдения баланса с традиционными методами и норм безопасности [3].

В эпоху цифровой трансформации образования внедрение современных технологий в ДОО становится не просто трендом, а объективной необходимостью. Умные колонки с голосовыми помощниками представляют собой доступный и многофункциональный инструмент, способный обогатить образовательную среду детского сада, сделав ее более интерактивной и мотивирующей для детей дошкольного возраста.

Голосовой помощник «Алиса» стремительно осваивает пространство образовательного дискурса, в том числе детского.

Психолого-педагогические предпосылки этого усматриваются в естественности для детей устной непринужденной коммуникации, которую обеспечивает Алиса (говоря ясно, убедительно и выразительно, умеет обрабатывать неполные фразы и вопросы, учитывает контекст сказанного, реагирует на тему диалога и речевые действия ребенка) [2].

Выделим *причины*, по которым следует использовать умную колонку в детском саду.

1. *Восприятие информации на слух, формулирование запроса, вопроса, освобождение от страха перед ошибкой.* Для застенчивых и нерешительных детей общение с ИИ позволяет обеспечить сохранность психических качеств. Позитивно сказывается не фронтальное общение детей со взрослым, а косвенное «плечом к плечу» через колонку, когда центром внимания является не ребенок, а колонка. В этом случае уместны разговоры, такие как: «А давай спросим у Алисы», «А что нам скажет Алиса», «Как думает Алиса»...

2. *Развитие умения говорить по очереди и слышать происходящее.*

Специфика управления колонкой вынуждает говорить по очереди. Дети очень быстро понимают, что голосовой помощник не будет нормально работать, если говорить хором или, перебивая друг друга. Этому их даже не нужно учить. Если детям нужен ответ от Алисы, то они договариваются, кто и когда будет говорить. Это очень важные умения: чувствовать других, слышать, уступать и брать инициативу. А при регулярном использовании голосового помощника, вырабатывается привычка не говорить одновременно. Слушать других, а говорить по очереди.

3. *Аудио восприятие.* С самого рождения ребенок начинает воспринимать звуковую информацию. С самого рождения он может воспроизводить звуки и пользоваться ими. Задолго до того момента, когда он научится читать и писать, он слушает и говорит. Навык слушать начитанные тексты можно и нужно развивать.

4. *Развитие речи.* Умная колонка распознает даже не очень внятную речь. Для детей, которые не могут произносить все звуки правильно, является дополнительным стимулом тренироваться говорить.

Большой плюс еще и в том, что дети очень быстро понимают, как коротко и ясно изложить свою команду, просьбу, вопрос.

5. *Профилактика зависимости от мобильных телефонов и компьютерных игр.* Голосовой помощник в раннем детстве является наиболее мягким и безопасным средством адаптации и знакомства с высокими технологиями. В этом случае взрослые не закрывают доступ к современным средствам информации, радости и удовольствий, а предлагают тот, что наиболее всего подходит по возрасту.

Ниже мы привели перечень *полезных команд*, которые считаем возможным использовать на занятиях или в играх (все эти вопросы необходимо взрослым произносить неоднократно самим и постепенно передавать инициативу детям: «Кто хочет спросить?», «Кто скажет Алисе?», «Скажи, пожалуйста, ты Алисе» и т.д.).

Алиса, сколько времени? – ответ будет в 24-х форматном времени соответствующий вашему региону;

Алиса, поставь таймер! – таймер можно и нужно ставить для различных целей. Дети будут привыкать к диапазонам времени, будут знать, что существует конечность процесса. Таймеры стоит ставить на короткие сроки от 5 секунд до минуты. В этом случае дети успевают уловить связь между командой и сигналом;

Алиса, какая погода? – будет предоставлена информация о текущей погоде в вашем регионе и на день вперед (сейчас – температура, осадки, через пару часов, вечером и ночью). Можно спросить погоду на завтра или на неделю. С детьми на прогулке можно обсудить соответствие прогнозам Алисы и реальной погодой;

Алиса, сколько будет 2+2? – задавать любые математические задачки. Детям дошкольного возраста не обязательно уметь считать, но возможность блеснуть правильными ответами через Алису им поможет почувствовать свою силу. Необходимо ответы Алисы приравнивать к совместному результату ребенка и робота. Это отличный способ косвенно научить детей цифрам. («Спроси Алису, сколько будет 2+2?») – ребенку нужно в памяти донести до колонки эту информацию, произнести ее и принести ответ.);

Алиса, назови число от 1 до 5 – это очень полезная функция для случайного числа в любом диапазоне чисел. Это можно использовать для жеребьевок и считалочек, для игр и прочего (каждый или команда загадывает число в пределах знакомых детям, к примеру, от 1 до 5. Алиса говорит: 4. Дети проверяют, у кого число ближе всего к Алисиному);

Алиса, включи песню... – включает любую песню. Удобно использовать на занятиях и давать детям возможность формировать свой плейлист;

Алиса, включи сказку «Куручка Ряба» – большая коллекция детских сказок, рассказов и стихов. Иногда в исполнении авторов (А. Л. Барто, К. И. Чуковский и др.);

Алиса, кто / что такой / такие...? – доступ к любой энциклопедической информации;

Алиса, сколько весит...? – называете предмет, животное, элементы;

Алиса, где живет...? – называете животное, птиц, людей, персонажей;

Алиса, какой самый большой / самый маленький ...? – называете объекты;

Алиса, где находится...? – называете города, страны, моря, реки;

Алиса, отключись через 5 минут – удобная опция автоматического отключения через заданное время. Это может быть и таймером, к примеру, когда играет музыка и все выполняют какие-то действия, а через какое-то время музыка отключается (например, уборка или одевание) или слушать аудиокнигу, а потом без команды отключение (к примеру, когда заснули).

Многие образовательные возможности виртуального голосового помощника «Алиса» реализуются через систему «навыков». *Навык* – это дополнительная способность Алисы для выполнения какой-либо узкой задачи, в том числе образовательной. Навыки представляют собой выполняемые голосовые помощником тематические сценарии диалогов, расширяющие базовые возможности голосового ассистента в различной тематике и стилистике, активирующиеся по ключевой фразе, работающие в интерфейсе «Алисы».

Среди навыков, ориентированных на детскую аудиторию, следует отметить навыки: «Алиса, навык Легко сказать», «Алиса, сыграем в Угадай животное», «Алиса, сыграем в Загадки», «Алиса, поиграем в Съедобное-несъедобное», «Алиса, навык Игра в магазин», «Алиса, запусти навык Море волнуется раз» и др. Посмотреть все навыки Алисы можно в приложении Умный дом.

Таким образом, голосовой помощник «Алиса» представляет собой программу, которая может взаимодействовать с пользователем посредством голосовых команд. Она может отвечать на вопросы,

выполнять команды, рассказывать сказки и многое другое. Это делает ее удобным инструментом для обучения и развития детей [1].

Однако важно отметить, что использование «Алисы» не должно заменять непосредственное общение с взрослыми и сверстниками. Голосовой помощник может стать дополнительным инструментом, который поможет разнообразить образовательный процесс и сделать его более эффективным.

Список литературы

1. Коломейцева Т. С. Лингводидактический потенциал голосовых помощников (на примере голосового помощника «Алиса») // Наука и образование : материалы XXV Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых с междунар. участием (Томск, 2024 г.). Томск : Томск. гос. пед. ун-т, 2024. С. 199–202.
2. Концевой М. Образовательные навыки голосового помощника «Алиса» для детей // Современное начальное образование: традиции и инновации : сб. материалов регион. науч.-метод. семинара (Брест, 2021). Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2021. С. 73–74.
3. Сарафанова-Присяжная И. П. Когнитивные эффекты взаимодействия с интеллектуальными голосовыми ассистентами у дошкольников: анализ нейропластических изменений и поведенческих паттернов // Вестник науки. 2025. № 6 (87). С. 1544–1553.

ДИАГНОСТИКА ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Н. А. Мали¹, А. П. Тюмина²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

В XXI веке формирование основ финансовой грамотности становится одной из важнейших проблем в воспитании детей. Считается, что привычка распоряжаться своими финансами закладывается в раннем возрасте, поэтому, на наш взгляд, именно дошкольный период является наиболее подходящим для усвоения

первых экономических понятий. Несмотря на то, что интерес к данной теме в педагогической сфере растет, вопросы методического обеспечения занятий по финансовой грамотности для детей дошкольного возраста остаются достаточно актуальными.

В рамках данного исследования была проведена диагностика воспитанников старшей группы МБДОУ детский сад «Лесная сказка» р.п. Чаадаевка Городищенского района Пензенской области в количестве 18 человек. Ее цель заключалась в выявлении уровня знаний и представлений детей о деньгах, потребностях и возможных способах распоряжения ими. При изучении знаний детей применялась методика, разработанная Г. П. Поварничиной, Ю. А. Киселевой [1].

Она представляет собой игру-опрос, состоящую из трех блоков заданий. В первом блоке ребенку дается 6 пар предложений о деньгах, труде, рекламе, пенсии, бюджете, цене. Ему необходимо выбрать верное суждение. Второй блок направлен на выявление умения классифицировать объекты и выделять лишнее. Дошкольнику предлагается 6 наборов карточек (деньги, банкноты/монеты, производство, труд, товар, потребности), ему необходимо найти лишнее и объяснить свой выбор. Задания третьего блока представляют собой неоконченные предложения экономического содержания, которые нужно закончить. Каждый ответ оценивается от 1 до 3 баллов в зависимости от его правильности.

Анализируя результаты диагностики, мы пришли к следующим выводам. Самые высокие результаты зафиксированы в заданиях первого блока, в которых дошкольникам требовалось из двух предложенных утверждений выбрать одно верное. Здесь 83 % детей (15 человек из 18) успешно справились с заданием, что свидетельствует о наличии у большинства дошкольников базовых представлений о деньгах, труде, рекламе и бюджете. Между игровыми и бытовыми вариантами дети осознанно выбирают экономически верные утверждения. Например, они понимают, что деньги «необходимы для покупок», а не для игр; что трудиться должны и взрослые, и дети; что реклама служит для продажи товаров, а не просто для развлечения. Некоторые дети могли развернуто объяснить выбор ответа.

Выполнение заданий второго блока было не таким успешным, как предыдущее. Только 67 % детей (12 человек из 18) правильно определили лишние изображения в четырех из шести наборов.

Наибольшие трудности у детей вызвали две карточки: они не могли найти «лишнее» или указать картинку, которая являлась бы обобщающей. Это говорит о том, что умение определять признаки экономических объектов или явлений и разбивать их на группы или классы по определенному признаку (валюты, товары, потребности) сформировано не у всех детей. Особенно трудно детям даются абстрактные обобщения, например, когда в наборе представлены производственные процессы, которые требуют понимания цепочки создания товара.

Третий блок заданий оказался самым сложным. Только 55 % детей (10 человек) справились с заданием частично, то есть смогли закончить хотя бы некоторые утверждения. Оставшаяся часть детей испытывали трудности при выполнении задания дополнить фразу по смыслу. Например, такие предложения, как «Если в семье правильно планируют бюджет, то...», «Деньги нужно тратить...», требовали от ребенка не просто повторения уже заученной фразы, а активного использования экономической терминов, которыми он владеет, и построения логической связи. Дети легко узнают правильные ответы, но сказать своими словами то же самое уже не могут.

Итак, на основе этих результатов мы можем выделить несколько проблем в развитии финансовой грамотности дошкольников старшей группы. Первая проблема связана с тем, что ребенок визуально узнает данную ему информацию и, исходя из этого, дает ответ, не осмысливая его. Дети хорошо справляются с заданиями на выбор из двух вариантов, где правильный ответ видно невооруженным глазом, но когда их просят объяснить свой выбор, сразу теряются. Это типичная ситуация для начального этапа обучения, когда формируются скорее ассоциации, чем глубокие понятия, но также это значит, что педагоги должны уделять больше внимания не просто запоминанию правильных понятий, а развитию мышления, например, через создание проблемных ситуаций.

Вторая проблема заключается в том, что дети либо не владеют экономическими понятиями, либо просто не используют их. Трудности в третьем блоке показывают, что многие дети либо не знают точных экономических терминов (например, «пенсия», «бюджет», «доход», «расход») или не умеют встраивать их в связное высказывание. Даже если ребенок понимает, о чем идет речь, он не может правильно подобрать нужный термин или полностью закончить свою фразу. Это говорит о необходимости проведения работы по

обогащению активного словаря экономическими понятиями через речевые игры, сказки, рассказы и беседы на экономические темы.

В-третьих, неравномерность освоения разных экономических тем. Дети лучше ориентируются в темах, которые связаны с их каждодневным опытом: «Деньги нужны для покупок», «Взрослые ходят на работу», «Мама получает зарплату». Но более сложные понятия, такие, как «пенсия», «бюджет», «производство», вызывают затруднения. Наиболее ярко это проявлялось во втором блоке, где два набора карточек вызвали у детей трудности.

В-четвертых, это недостаточное развитие логических операций в плане финансовой грамотности детей. Задания типа «Найди лишнее» требуют от ребенка не только знания предметов, но и умения сравнивать, анализировать, выделять общий признак и находить исключение. Тот факт, что чуть меньше половины детей не справились с двумя наборами, говорит о том, что перенос логических навыков из бытовых или игровых ситуаций в сферу экономики переходит сложно.

Но, несмотря на проблемы, диагностика выявила и сильные стороны. Мы видим, что большинство детей с большим успехом справились с заданиями первого блока, и это говорит о хорошем потенциале для развития финансовой грамотности. У детей уже сформированы первичные установки: они понимают, что деньги не появляются сами собой, что их нужно зарабатывать трудом, что реклама побуждает к покупкам. На этой основе можно далее строить более глубокое и системное обучение.

Также результаты показывают необходимость индивидуальной работы. В группе есть дети, которые справились со всеми заданиями на высоком уровне (может быть, их опыт обсуждения вопросов, касающихся финансов в семье, достаточно богат). Есть и те, кто испытывает проблемы в этой сфере. Дифференцированный подход поможет подтянуть ребят, которые немного отстают, а для знающих детей, наоборот, усложнить задания.

В качестве рекомендаций для дальнейшей работы мы хотели бы предложить следующее:

1. Ввести больше активных методов обучения: вместо традиционных опросов и анкет чаще использовать сюжетно-ролевые игры («Супермаркет», «Ярмарка») и дидактические игры («Что можно купить за деньги?», «Пирамидка потребностей», «Доходы и расходы семьи»).

2. Использовать речевые практики, например, проводить беседы на экономические темы, в ходе которых дети могут закончить предложения, придумать рассказы по картинкам, обсудить смысл пословиц о деньгах и труде (например, «Делу – время, потехе – час», «Была бы охота, а работа найдется»).

3. Создать в группе экономический уголок с набором муляжей денег, весов, кассового аппарата, ценников, игровых банковских карт, товаров, а также настольных игр типа «Миллионер» (адаптированная версия для дошкольников). Такой уголок даст возможность для самостоятельного закрепления знаний.

Таким образом, специально организованная работа в условиях ДОО будет способствовать эффективному овладению дошкольниками основами финансовой грамотности.

Список литературы

1. Финансовая грамотность дошкольника: программа кружка, ресурсный и диагностический материал, занятия и игры / авт.-сост. Г. П. Поварницина, Ю. А. Киселёва. Волгоград : Учитель, 2018. 186 с.

III. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. А. Асяева¹, Е. Л. Бабичева²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Синтаксис является основополагающим разделом для формирования функциональной языковой грамотности младших школьников. Умение осознанно использовать предложения развивает у детей способность делить речевой поток на структурно-значимые компоненты, определять объект мысли, правильно формулировать высказывание путем соединения слов и соответствующей интонационной обработки. Функциональный подход к изучению синтаксиса требует активизации познавательной деятельности учащихся, для чего необходимо создавать соответствующие условия, способствующие быстрому созданию связей между языковыми единицами.

Обучение синтаксису предполагает не только получение теоретических сведений учащимися, но и формирование у них способности справляться с учебными заданиями, в том числе и нестандартными.

Предложение как основная, центральная единица синтаксиса имеет определенное строение. Для образования минимальной структуры предложения необходимы главные члены – подлежащее и сказуемое. Знания о подлежащем и сказуемом начинают формироваться уже в начальной школе, ведь важно начать строить грамотную речь как можно раньше. И именно на начальном этапе у многих обучающихся возникает проблема, которая с каждым классом только усугубляет ситуацию.

Если раньше работа над грамотной речью велась традиционными методами, то сейчас, в век информационных технологий, меняются не только методы, но и сами дети, и их восприятие. Поэтому

очень важно предупредить ошибки при выделении грамматической основы предложения уже в начальной школе.

Дети 7–11 лет проводят в гаджетах в среднем 4–6 часов в день. Для них экран – естественная среда обитания. Игнорировать этот факт – значит терять интерес учеников уже на старте. Интерактивные задания становятся «мостом» между привычным миром и школой. ФГОС НОО требует формирования ИКТ-компетенции уже в начальной школе. Онлайн работа с тренажерами учит ребенка взаимодействовать с интерфейсами, что пригодится в дальнейшем.

Для эффективного овладения навыком выделения грамматической основы простого предложения недостаточно использовать привычные задания. Детям, онлайн среда для которых является ведущей в их жизни, важно внедрять в учебу и мобильные ресурсы. Иногда даже самые простые задания, которые, казалось бы, можно легко выполнить в тетради, представленные в форме интерактива, вызывают большой познавательный интерес.

Приведем несколько примеров эффективных форм для онлайн изучения и закрепления знаний о грамматике простого предложения.

Название задания	Характеристика	Примеры упражнений
«Конструктор предложений»	Ребенку дается набор слов, из которых нужно перетаскиванием собрать предложение, а затем кликнуть на подлежащее и сказуемое. Если ошибся, то слово «отваливается» обратно. Это тренирует чувство структуры без скучного переписывания	Отработка прямого порядка слов. Набор слов: кот, на, пушистый, ковре, спит, мягком. <i>Пушистый кот спит на мягком ковре.</i> Вопросительное. Набор слов: ты, почему, не, в, пошел, сегодня, школу. <i>Почему ты сегодня не пошел в школу?</i> С лишним словом (на внимательность) Набор слов: солнце, ярко, светило, ночью, вчера. «Ночью» является лишним, при попытке добавить в предложение отваливается
«Охотники за основой»	Ученик кликает в небольшом абзаце на	Найди грамматическую основу в каждом предложении.

	грамматические основы в каждом предложении. При правильном клике основа подсвечивается зеленым, а на полях появляется подсказка-правило. Можно добавить таймер или «уровни сложности»	<i>Птицы поют и вьют гнезда. Ветер сорвал и унес шляпу. Лена смеется и плачет одновременно.</i> Подсказка: «Несколько действий одного предмета – это одно подлежащее и два сказуемых. Основа одна»
«Спаси предложение»	На экране «ломается» предложение. Нужно выбрать из 3–4 вариантов ту карточку, где правильно выделена основа. Если ответ верен – предложение «чинится» и звучит аудио или появляется анимация	Выбери карточку, где правильно выделена грамматическая основа. Слова в предложении перепутаны. <i>Подаркам мама нашим радуется.</i> 1. Мама радуется подаркам 2. Подаркам радуется 3. Мама радуется 4. Радуется нашим
Сортировка «основа – не основа»	Дается набор фрагментов: часть из них – полноценные грамматические основы, а часть – второстепенные члены или неполные конструкции. Ребенок раскидывает их в две колонки. Это быстро учит отличать главные члены от второстепенных	Распредели карточки в нужные колонки «основа» и «не основа»: <i>кошка спит, бежит быстро, веселый мальчик, солнце светит, через дорогу, очень громко, птицы поют</i>
«Найди пару»	Левая колонка – предложения, правая – грамматические основы. Нужно соединить линиями правильные. При ошибке появляется краткое правило	Левая колонка: Рыжая белка грызет орешки. За окном громко лает собака. Маленький ручей весной пересох. Правая колонка: – Орешки грызет – Собака лает – Ручей пересох – Пересох весной – Белка грызет
Мини-квест «Грамматический»	Серия предложений с «зашумленными» основами (например, вставлены лишние слова,	Дело №1. Зашумленное предложение. В этом предложении из-за мешающих слов потерялась

детектив»	переставлены местами). Нужно за определенное количество ходов «арестовать» слова, ломающие предложение и выделить основу. Подходит для соревновательного режима в классе	основа. У вас 2 хода на арест этих слов. Нажмите на слова которые мешают или стоят не на своем месте. <i>Быстро залаял старый пес громко на прохожего.</i>
-----------	---	---

Важно, чтобы такие задания были лаконичными, давали мгновенную обратную связь и содержали элемент игры (очки, уровни, визуальные эффекты). Это превращает абстрактное правило в наглядное и запоминающееся действие.

Как показывает практика, интерактивные задания вызывают повышенный интерес, особенно у детей начальных классов, поскольку использование онлайн ресурсов соответствует наглядно-образному мышлению младших школьников. В этом возрасте абстрактные понятия «грамматическая основа», «подлежащее», «сказуемое» усваиваются легче, если они представлены визуально и осязаемо (через клик, перетаскивание, подсветку). Интерактив превращает отвлеченное правило в конкретное действие, что опирается на ведущий канал восприятия младшеклассника.

Игровые технологии (квесты, охотники, сортировка) естественно вписываются в потребность ребенка в игре. Даже простое перетаскивание карточек воспринимается как забава, а не как «урок». Это снижает тревожность и сопротивление – ошибка не кажется катастрофой, ее легко исправить сразу. В тетради ребенок ждет проверки учителя, в то время как в интерактиве результат виден через 1–2 секунды. Это подкрепляет правильное действие и моментально корректирует ошибку, что критично для формирования устойчивого навыка. Младшие школьники быстро утомляются от длинных однообразных заданий, интерактив разбивает тему на микро-задачи, каждая из которых занимает 1–2 минуты. Это удерживает концентрацию и не перегружает малый объем рабочей памяти детей.

Использованием онлайн ресурсов способствует развитию самоконтроля и внимания. При работе с кликабельным текстом ребенок вынужден вдумываться в каждое слово, чтобы не ошибиться и «не потерять очки». Это тренирует произвольное внимание и умение проверять себя – ключевые регулятивные УУД по ФГОС.

Интерактивные формы – не развлечение, а педагогически обоснованный инструмент, который переводит абстрактное правило в наглядное действие, поддерживает внимание и мотивацию, дает мгновенную обратную связь и позволяет учителю эффективно управлять процессом в условиях цифровой реальности начальной школы. Без их использования тема «грамматическая основа» рискует остаться для многих детей «скучной и непонятной».

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Министерства просвещения РФ № 286 от 31.05.2021.
2. Горецкий В. Г., Канакина В. П. Русский язык. 1–4 классы : программа и методические рекомендации. М. : Просвещение, 2019.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ школьных технологий, 2018. Т. 1. С. 210–225.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ВОДНЫХ ОБЪЕКТАХ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

С. Б. Барашкина¹, О. А. Маслова², В. А. Устюшина³

^{1,2,3}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Федеральная рабочая программа начального общего образования по курсу «Окружающий мир» предполагает изучение детьми водных объектов. Младшие школьники знакомятся с понятиями река, озеро, пруд, водохранилище, узнают об их частях, обитателях, значении в природе и жизни человека, а также о необходимости охраны водных богатств [4]. Особая роль в Федеральных документах уделяется водным объектам родного края. Краеведческий принцип, заложенный в стандарт, требует, чтобы общие закономерности освоения тем, направленных на изучение водных ресурсов не оставались для ребенка абстракцией, а наполнялись конкретными, близкими и доступными непосредственному наблюдению объектами

из окружающей местности [1]. Начальная школа в этом контексте выступает тем сензитивным периодом, когда знакомство с природой малой родины формирует не только предметные знания, но и основы экологического сознания, чувство сопричастности к судьбе своего края.

Обращение к анализу содержания курса «Окружающий мир» для начальной школы выявляет определенное противоречие между поставленными целями и реальными вербальными средствами пособий. В учебниках подробно и красочно представлены крупнейшие водные объекты России: Волга, Байкал, Ладожское и Онежское озера, Каспийское море [3]. Школьники выполняют задания по контурной карте России, подписывают названия великих рек и озер. Однако за рамками образовательного процесса остаются водные объекты конкретного региона, в котором живет ребенок. Это означает, что задача сформировать у младших школьников представления о водных объектах именно Пензенской области целиком и полностью перекладывается на плечи учителя, которому необходимо самостоятельно разработать методический материал для изучения данной темы и апробировать его в структуре уроков.

Пензенская область обладает богатой и разнообразной гидрографической сетью, которая может и должна стать дидактической основой для реализации краеведческого принципа. В первую очередь это река Сура - главная водная артерия региона, относящаяся к бассейну Волги. В пределах области ее протяженность составляет около 380 километров, исток находится у села Сурки, а крупнейшими притоками являются Выша, Колышлей, Кадада и Инза. На примере Суры удобно объяснять младшим школьникам такие понятия, как исток, устье, течение, правые и левые притоки. Вторым значимым объектом является река Хопер, чьи верховья расположены на западе Пензенской области. Хопер уже относится к бассейну Дона, и сопоставление Сурского и Хоперского бассейнов позволяет детям впервые осознать смысл понятия «водораздел»: воды одной реки в итоге попадают в Каспийское море, а другой – в Азовское. Третью группу составляют озера. Среди них выделяется озеро Прозерки в Нижнеомовском районе – редкий для нашей области пример карстового происхождения с удивительно прозрачной водой. В долине Суры также встречаются пойменные озера-старицы, например озеро Ильмень в Сурском районе, которые наглядно показывают, как река со временем меняет свое русло.

Четвертый важный объект – Сурское водохранилище, созданное в конце семидесятых годов прошлого века. Этот искусственный водоем дает возможность поговорить с детьми о том, как человек влияет на природу, какие положительные и отрицательные последствия может иметь строительство плотин и создание водохранилищ. Важно отметить, что в каждом районе и населенном пункте Пензенской области найдутся свои малые водные объекты: городские пруды, мельничные запруды, родники и ручьи, которые доступны для непосредственного наблюдения и могут стать отправной точкой для первых исследовательских шагов.

Для того чтобы этот богатый краеведческий материал вошел в повседневную практику начальной школы, необходимо отобрать формы организации работы младших школьников.

Одним из наиболее эффективных инструментов реализации краеведческого принципа в отсутствие готового материала в УМК «Школа России» является кейс-технология. Актуальность кейсов для младших школьников обусловлена их направленностью на формирование функциональной грамотности и мягких навыков. В отличие от репродуктивного чтения параграфа, кейс ставит ребенка в активную позицию исследователя или эксперта. Это мотивирует, ведь предметом анализа становятся не абстрактные иллюстрации, а реальные места Сурского края, которые можно посетить с родителями или увидеть на фотографиях. Работа с кейсами позволяет интегрировать знания о частях реки, экологические нормы и житейский опыт, превращая обучение в увлекательное расследование.

Ниже представлены разработанные кейсовые задания, дифференцированные по уровню сложности и видам деятельности.

Кейс № 1. «Тайна двух капитанов: куда уплывет кораблик?»

Тип кейса: аналитический.

Легенда: Два друга, Петя из села Вертуновка (бассейн Хопра) и Маша из поселка Чаадаевка (бассейн Суры), весной запустили бумажные кораблики в местные ручьи. Петя утверждает, что его кораблик доплывет до Азовского моря, а Маша уверена, что ее – до Каспийского. Дети поспорили и решили, что один из них ошибается, ведь «вся вода течет в одно большое море».

Задания для группы:

1. Стань картографом: Рассмотрите фрагмент карты Пензенской области. Найдите реки Хопер и Сура. Проследите их путь за пределами области. К каким большим рекам они присоединяются?

2. Разрешите спор: Кто из ребят прав? Объясните, почему их кораблики не могут встретиться в одном море.

3. Опыт с рельефом: Используя пластилин, сконструируйте модель возвышенности (Приволжской). Покажите, как с разных ее склонов вода стекает в разные стороны. Обозначьте табличками «Каспий» и «Азов».

4. Понятие-ключ: Впишите в свой словарик новое слово «ВОДОРАЗДЕЛ». Связано ли оно со словом «разделять»? Объясните почему.

Кейс № 2. «Помоги озеру Прозерки»

Тип кейса: проектно-ориентированный.

Легенда: Озеро Прозерки в Нижнеломовском районе славится необычайно чистой, голубой водой, так как питается подземными родниками. В последнее время местные жители стали замечать, что вода мутнеет, на поверхности появились водоросли, а некоторые туристы оставляют после себя горы мусора. Озеро - памятник природы, ему нужна срочная помощь!

Задания для группы:

1. Георазведка: Почему озеро называли «Прозерки»? Соедините части определения: «Карстовое озеро – это водоем, который появился...» (...на месте обрушения земли над подземной пустотой).

2. Экологический патруль: Выберите из списка только те угрозы, которые реально вредят озеру Прозерки:

Вырубка леса по берегам Сурского водохранилища (нет);

Мытье машин на берегу озера (да, химия попадет в воду);

Слив отходов заводами города Пензы (нет, далеко);

Вытаптывание берега и мусор после пикников (да).

3. Создай запрещающий знак: Нарисуйте экологический знак, который нужно установить на берегу Прозерок, чтобы сохранить его чистоту. Используйте правило: «Рисунок перечеркнут красной линией».

Проведенный анализ показывает, что федеральные образовательные стандарты задают верный вектор на краеведческую наполненность курса «Окружающий мир», однако реализация этого вектора в массовых УМК остается неполной. Водные объекты Пензенской области – Сура, Хопер, озеро Прозерки, Сурское водохранилище и другие – представляют собой идеальный дидактический материал, который позволяет перевести абстрактные понятия «водораздел», «старица», «водохранилище» на язык живых,

наблюдаемых явлений. Предложенная система кейсовых заданий демонстрирует, каким образом учитель начальных классов может восполнить обнаруженный дефицит краеведческого содержания, не дожидаясь обновления учебников. Разработанные кейсы дифференцированы по типам деятельности (аналитический, проектный, дискуссионный, исследовательский) и позволяют младшему школьнику последовательно осваивать предметные понятия, одновременно развивая экологическое мышление и чувство личной ответственности за природу родного края.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. М. : Просвещение, 2021. 159 с.
2. Белорыбкин Г. Н. Природа Пензенского края. Пенза : ПГПУ, 2018. 148 с.
3. Плешаков А. А. Окружающий мир. 1–4 класс : учебник для общеобразоват. организаций. М. : Просвещение, 2023. 143 с.
4. Рабочая программа начального общего образования по учебному предмету «Окружающий мир» (1–4 классы). М. : ИСРО РАО, 2023.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

О. А. Белякова

*Гимназия Броско, г. Москва, Россия
Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия*

В настоящее время система начального образования переживает этап активного внедрения цифровых средств обучения. Это обстоятельство ставит перед педагогами задачу поиска эффективных способов развития у детей умения самостоятельно управлять

процессом учения, оценивать свои действия и вносить необходимые коррективы. В психолого-педагогической литературе данная способность рассматривается через категорию регулятивных универсальных учебных действий, ключевым компонентом которых признается самоконтроль.

Отечественная психологическая школа внесла значительный вклад в разработку проблемы самоконтроля. Исследования Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина показали, что становление субъектности ребенка в учении невозможно без освоения механизмов регуляции собственных действий. Д. Б. Эльконин специально подчеркивал роль контрольных действий в придании учебной деятельности характера произвольного, управляемого самим учеником процесса [1, с. 48].

В научной литературе можно встретить различные трактовки самоконтроля. Ряд авторов акцентируют связь данного явления с условиями решаемой задачи. Так, В. В. Давыдов полагал, что самоконтроль заключается в установлении соответствия между выполняемыми учебными действиями и требованиями поставленной задачи [2, с. 112]. Иной аспект выделял Л. Б. Ительсон, обращая внимание на процессуальную сторону: по его мнению, самоконтроль обнаруживается в проверке правильности понимания задачи, в текущей оценке процесса работы и в исправлении замеченных ошибок [3, с. 72].

Наибольший интерес представляет позиция М. В. Гамезо, которая описывает самоконтроль как последовательность трех операций: сличение выполняемых действий с эталоном; оценка степени соответствия; коррекция при обнаружении отклонений [4, с. 105]. Данное определение позволяет рассматривать самоконтроль не как разовое действие, а как развернутый процесс, имеющий собственную структуру.

Возрастная динамика самоконтроля у младших школьников имеет свои закономерности. Для учеников 1–2 классов наиболее доступны контроль действий товарища, взаимопроверка и итоговый контроль. Более сложные формы – пооперационный и прогностический контроль – складываются в 3–4 классах [5, с. 150].

Результаты эмпирических исследований указывают на то, что значительная часть младших школьников испытывает трудности в осуществлении контрольных действий. Так, 42 % учащихся

начальной школы демонстрируют неспособность к контролю действий другого человека. Еще более выраженная проблема выявлена в отношении процессуального контроля: 52 % детей не владеют данным умением. Прогностический контроль у школьников всех возрастов характеризуется как недостаточно развитый [5, с. 149].

Одним из действенных способов решения обозначенной проблемы выступает технология формирующего оценивания. Данный подход, получивший распространение в отечественной школе в последние годы, предполагает включение школьников в постановку целей, выявление индивидуальных трудностей и становление навыков самооценки. В отличие от итогового контроля, фиксирующего достигнутый результат, формирующее оценивание встроено в сам ход учебного процесса и служит средством развития учебной самостоятельности [6, с. 162].

Ключевым звеном формирующего оценивания является рефлексия – способность ученика осознавать границы собственного знания, способы деятельности и изменения в своей системе представлений [6, с. 164]. Именно рефлексия обеспечивает переход от внешнего контроля со стороны учителя к внутреннему самоконтролю.

Цифровизация образования открывает новые возможности для организации контрольно-оценочной деятельности. Важным ресурсом в этом отношении является интерактивная доска, сочетающая функции традиционной доски и экрана для вывода цифровой информации. Применение данного устройства позволяет педагогу более гибко управлять демонстрацией материалов, организовывать групповое взаимодействие и разрабатывать авторские дидактические средства [5, с. 150].

На основе теоретического анализа была предложена система заданий для интерактивной доски, ориентированных на становление различных видов самоконтроля у первоклассников [5, с. 151–152].

Задачи первой группы направлены на формирование умения следить за действиями одноклассников. Например, детям демонстрируется звуковая модель слова, выполненная другим учеником. Требуется согласиться с предложенным вариантом или, при необходимости, исправить его. Визуальное представление материала и интерактивный характер работы усиливают мотивацию, поддерживают внимание и предотвращают утомление [5, с. 152].

Задачи второй группы ориентированы на одновременное развитие взаимоконтроля и итогового самоконтроля. Они организуются в парах: сначала школьники оценивают работы друг друга, затем проводят самопроверку. Интерактивная доска используется для выведения эталона и организации коллективного обсуждения.

Ценным дополнением к цифровым инструментам является технология визуальных опор «Текстографика», предложенная Н. Д. Вьюн и И. П. Тихоновецкой [7; 11]. В основе данной методики лежат идеи визуальной журналистики и медиадизайна, адаптированные для работы с детьми младшего школьного возраста [11].

Технология предполагает использование различных форм визуального представления текстовой информации при сохранении ее смыслового ядра. Главным элементом выступает шаблон-опора, который служит инструментом краткой фиксации содержания при смысловой переработке текста [7].

Визуальные опоры влияют на развитие самоконтроля по нескольким направлениям. Во-первых, они активизируют внимание ребенка, поскольку заполнение определенных полей требует целенаправленного поиска в тексте. Во-вторых, они помогают структурировать информацию, распределяя ее по категориям («персонажи», «события», «смысл»). В-третьих, короткие записи становятся опорой для устного высказывания, что требует контроля за логикой и полнотой [8].

Выбор технологии визуальных опор обусловлен психологическими особенностями младших школьников: опорой на наглядно-образное мышление, малым объемом памяти и стремлением к ясной организации материала. Метод отличается простотой – вместо развернутых схем используются лаконичные шаблоны с ячейками и стрелками, что соответствует возрастным возможностям детей [8].

Разработаны различные типы шаблонов-опор, каждый из которых ориентирован на определенные учебные задачи и способствует становлению разных сторон самоконтроля.

Шаблон «Микрофон» дает возможность ученикам высказывать свои соображения о персонажах, их поступках, давать советы или выражать отношение к автору [11]. Прием используется на этапе рефлексии и помогает формированию итогового самоконтроля через проговаривание собственного понимания.

Шаблон «Фотоснимок» позволяет зафиксировать значимые фрагменты текста, характеризующие персонажа или событие [11]. Данная опора облегчает пересказ, развивает умение выделять главное и контролировать полноту изложения.

Шаблон «Трейлер» нацелен на выделение основных частей текста – начала, развития действия и кульминации [11], что способствует развитию процессуального контроля за логикой анализа.

Шаблон «Зеркало» направлен на анализ внутреннего мира персонажей, их переживаний и выбора [11], что развивает рефлексивный компонент самоконтроля.

Совместное использование нескольких опор позволяет провести многоаспектный анализ текста, установить связи между событиями и действиями героев [11]. Такой подход требует от учащихся последовательного контроля на каждом этапе, что развивает регулятивные умения.

Особого внимания заслуживает направление НейроТекстографика – метод трансформации информации, предполагающий не только интеллектуальную переработку текста, но и фиксацию эмоциональных состояний с помощью цвета и узоров [7; 10].

В рамках этого подхода дети создают рисунки или орнаменты, передающие эмоции, возникшие при чтении [10]. Это помогает осознать собственные чувства, облегчает самовыражение. Через цвет и узор можно показать интенсивность переживаний, уловить атмосферу произведения.

Для воплощения образов рекомендуется техника зентангл – создание узоров из повторяющихся элементов [7; 10]. Такая работа способствует визуализации мыслей и эмоций, развивает творческое воображение.

Благодаря эмоциональному отклику на прочитанное школьник лучше понимает авторский замысел, а цветовое кодирование позволяет дифференцировать переживания [7]. Это стимулирует рефлекссию – основу для перехода от внешнего контроля к саморегуляции.

Технология «Текстографика» легко сочетается с цифровой средой: шаблоны могут заполняться коллективно на интерактивной доске, индивидуально на планшетах или в дистанционном режиме. При этом методика не требует дорогостоящего оборудования –

достаточно понимания ее принципов [8], что расширяет возможности применения.

Обобщая практический опыт использования технологии, можно выделить несколько методических ориентиров.

Первое – постепенное усложнение. В 1–2 классах применяются шаблоны из 3–4 элементов («кто?», «что произошло?», «итог»). К 4 классу добавляются категории «причина», «последствие», «оценка» [8].

Второе – сочетание фронтальной и индивидуальной работы. Сначала шаблон заполняется коллективно, затем дети переходят к самостоятельному выполнению [8].

Третье – интеграция с традиционными методами. Текстографика не заменяет чтение, а дополняет его, помогая перейти от пассивного восприятия к осмысленному анализу [8].

Четвертое – использование на этапе рефлексии. Шаблоны позволяют зафиксировать личные достижения и осмыслить приобретенные знания [9].

Таким образом, формирование самоконтроля у младших школьников в цифровую эпоху требует обновления методического инструментария.

Технология визуальных опор «Текстографика» является действенным средством развития контрольно-оценочной самостоятельности. Она способствует структурированию материала, развитию аналитических умений, становлению рефлексии и эмоционального интеллекта.

Интеграция «Текстографики» с цифровой средой создает новые возможности для организации формирующего оценивания. Визуальные опоры могут применяться в разных форматах, что делает технологию гибкой и доступной.

Главным условием успеха остается систематическая целенаправленная работа педагога, сочетающая современные инструменты с проверенными методиками. Лишь при таком подходе можно преодолеть недостаточный уровень самоконтроля, фиксируемый у многих младших школьников.

Следовательно, технология «Текстографика», объединяющая наглядность, системность и деятельностьную основу, становится эффективным средством формирования самоконтроля в условиях цифровой трансформации начального образования.

Список литературы

1. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М. : Знание, 1974. 64 с.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.
3. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии. М. : АСТ ; Харвест, 2000. 896 с.
4. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. М. : Педагогическое общество России, 2004. 276 с.
5. Шевченко Д. А., Антохина В. А. Возможности интерактивной доски в формировании самоконтроля у младших школьников при обучении звуковому анализу // Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2019. С. 148–156.
6. Чиркова Н. И., Худякова А. В., Букушева А. В. Формирующий контроль образовательных достижений школьников // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 3. С. 160–175.
7. Вьюн Н. Д., Тихоновецкая И. П. Технология визуальных опор при работе с текстом «Текстографика»: научные и методические основы // Интерактивное образование. 2023. № 2. С. 11–17.
8. Обобщение педагогического опыта по теме «использование технологии визуальных опор “Текстографика” для развития читательской грамотности у детей младшего школьного возраста». URL: <https://infourok.ru> (дата обращения: 29.05.2026).
9. Щербакова Е. Я. Применение технологии «Текстографика» как этап рефлексии на образовательных мероприятиях в Центре «Точка Роста» // Интерактивное образование. 2025. № 4.
10. Тихоновецкая И. П., Вьюн Н. Д. НейроТекстографика – инновационная технология для развития эмоционального интеллекта // Шамовские чтения : сб. ст. XVI Междунар. науч.-практ. конф. М. : Научная школа управления образовательными системами, 2024.
11. Берестнева И. Н. Применение технологии визуальных опор «Текстографика» на уроках литературного чтения // Учительский журнал. 2025. № 6.

РОЛЬ БОТАНИЧЕСКОГО САДА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Т. В. Борисова¹, М. А. Пятин²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Ботанический сад имени Ивана Ивановича Спрыгина в городе Пензе играет значительную роль в экологическом образовании студентов Педагогического института им. В. Г. Белинского, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование профиль подготовки «Начальное образование». Он служит для студентов учебной базой, помогая формировать у них экологическую культуру и понимание взаимодействия человека с природой, осуществляя также свою деятельность и как просветительский центр.

Понятие ботанический сад в литературе трактуется по-разному. В толковом словаре русского языка Ожегова С. И. дается следующее определение: ботанический сад – это участок земли, засаженный деревьями, кустами, цветами, в котором с научной целью разводят различные растения [1]. В толковом словаре русского языка российской академии наук ботанический сад – это учреждение, коллекционирующее, разводящее и изучающее растения [3].

Ботанический сад в городе Пензе был основан в 1917 году по инициативе Пензенского общества любителей естествознания под руководством ученого-ботаника Ивана Ивановича Спрыгина и является самостоятельным структурным подразделением в составе Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета. Цель деятельности ботанического сада состоит в создании и сохранении коллекций растений, обеспечении учебно-педагогической, научно-исследовательской и социально ориентированной просветительской работы в области ботаники, охраны природы, экологии, растениеводства, декоративного садоводства и ландшафтной архитектуры для обучающихся по соответствующим специальностям университета.

Задачи которые выполняет ботанический сад:

- обеспечение образовательного процесса;
- проведение научно-исследовательской деятельности в области ботаники, экологии, педагогики, социологии и др.;

– проведение культурно-просветительской работы с населением в области ботаники и охраны растительного мира.

Сегодня Ботанический сад имени И. И. Спрыгина занимает площадь около четырех гектаров, а его коллекционные фонды включают: отдел природной флоры, отдел тропической и субтропической флоры, дендрологический отдел и отдел культурной флоры.

Для подготовки студентов – будущих учителей начальных классов к преподаванию курса «Окружающий мир», в рамках учебных дисциплин «Естествознание (ботаника)» и «Учебная практика (полевая)» в ботаническом саду проводятся экскурсии и учебные занятия с целью изучения коллекций растений, что позволяет познакомиться с их биоразнообразием, с адаптацией к разным условиям произрастания, изучить взаимосвязь растительных организмов в экосистемах и т.д.

Младшими школьниками тема «Ботанический сад» обычно рассматривается в 1–3 классах. Ее цель – сформировать у обучающихся представление о ботаническом саду как о просветительском и научном учреждении, в котором изучают и демонстрируют коллекции живых растений из разных частей света. Например, в учебниках А. А. Плешакова и М. Ю. Новицкой «Окружающий мир», данную тему изучают в 1 классе (рис. 1) [2].



Рис. 1. В ботаническом саду [2]

На уроках школьники знакомятся с некоторыми растениями, которые можно увидеть в ботаническом саду; участвуют в виртуальных экскурсиях, выполняют различные задания (рис. 2), такие как: рассмотрите фотографии растений и назовите их; какие из них деревья, кустарники или травы?; подумайте, откуда эти растения родом?; составьте мини-рассказ про одно растение.



Рис. 2. Что растет в городе? [2]

В экологическом образовании младших школьников важна также научная и природоохранная основа просвещения, которая включает как сохранение редких видов растений, занесенных в Красные книги субъектов Российской Федерации, так и мониторинг данных фенологии, а изучение коллекций растений, имеющих в ботанических садах страны, – становится материалом для учебных проектов обучающихся.

Таким образом, Ботанический сад им. И. И. Спрыгина и выступает в качестве живой учебной лаборатории и просветительского центра, давая экологические знания студентам и развивая у них навыки природоохранной работы, которые они будут использовать в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 57 000 слов / под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой : 16-е изд., испр. М. : Рус. яз., 1984. 797 с.

2. Плешаков А. А., Новицкая М. Ю. Окружающий мир. 1 класс : учебник для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. М. : Просвещение, 2011. Ч. 2. 80 с.

3. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / РАН, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова ; отв. ред. Н. Ю. Шведова. М. : Азбуковник, 2011. 1175 с.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СОЧИНЕНИЮ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ЗАГАДОК ПОСРЕДСТВОМ ДРАМАТИЗАЦИИ

Е. С. Буянова

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

В отличие от описательной и сравнительной разновидностей метафорическая загадка строится не на прямом перечислении признаков и не на явном сравнении, а на переносе свойств одного предмета на другой без использования сравнительных союзов.

Метафора предполагает более высокий уровень обобщения и образного мышления. Предмет не называется прямо и не сравнивается с другим объектом, а представляется через образ, который косвенно указывает на его признаки: *Золотая тарелка по небу плывет (солнце)*.

В данном случае слово «солнце» не называется и не сравнивается напрямую, однако через образ «золотой тарелки» создается метафорическое представление предмета.

По мнению Л. С. Выготского, развитие образного мышления ребенка тесно связано с освоением переносных значений слов. Использование метафоры требует от обучающегося умения устанавливать ассоциативные связи между предметами и выделять их существенные признаки [1].

М. Р. Львов отмечает, что работа с образными средствами языка в младшем школьном возрасте способствует развитию выразительности речи и формированию творческого отношения к слову [2].

Таким образом, метафорическая загадка требует более сложной операции переноса признаков; формирует ассоциативное и образное мышление; развивает выразительность речи; способствует формированию творческого отношения к слову.

Практика показывает, что для формирования умения создавать метафорические загадки целесообразно использовать прием драматизации.

Драматизация предполагает включение обучающихся в игровую театрализованную деятельность, в ходе которой они выступают не только исполнителями ролей, но и соавторами текста.

В процессе драматизации обучающиеся получают возможность создавать загадки в естественной речевой ситуации, когда загадка становится частью диалога персонажей.

Такая форма работы способствует более глубокому пониманию образной природы метафоры и помогает детям осваивать переносное значение слов через игровую деятельность.

Формирование навыков сочинения метафорических загадок осуществлялось нами в форме театрализованной деятельности, в ходе которой обучающиеся выступали одновременно актерами и авторами сценария. Работа строилась поэтапно.

Первый этап – знакомство с метафорической загадкой.

Учитель знакомит обучающихся с примерами народных метафорических загадок и предлагает определить, какой предмет скрывается за образным описанием:

Белая скатерть все поле покрыла (снег)

Красная девица сидит в темнице, а коса на улице (морковь).

В ходе обсуждения дети приходят к выводу, что предмет не сравнивается напрямую, а описывается через образ другого предмета.

Второй этап – анализ структуры метафорической загадки.

Совместно с учителем обучающиеся выделяют особенности построения метафорической загадки:

- предмет не называется;
- используется образное обозначение;
- признаки предмета передаются косвенно;
- текст подводит к отгадке через описание образа.

Третий этап – коллективное создание образов.

Обучающимся предлагается подобрать метафорические образы для известных предметов: *солнце – золотая тарелка, луна – серебряное блюдо, снег – белое покрывало, дождь – хрустальные нити.*

Это упражнение помогает детям понять принцип образного переноса признаков.

Театрализованная постановка «Загадки сказочного леса».

Основной формой работы на этом этапе стала постановка небольшого спектакля, в котором загадки становились частью диалога персонажей.

Обучающиеся совместно с учителем разрабатывали простой сценарий сказки. Действие происходило в условном «сказочном лесу», где персонажи встречались друг с другом и загадывали загадки.

В процессе подготовки спектакля обучающиеся: придумывали персонажей; создавали метафорические загадки для героев; включали загадки в текст диалогов; распределяли роли; репетировали постановку.

Приведем конспект занятия по сочинению метафорических загадок.

Сценарий занятия-драматизации «Загадки сказочного леса»

Цель занятия: формирование у обучающихся умения создавать метафорические загадки посредством театрализованной деятельности.

Оборудование:

- карточки с названиями природных объектов (солнце, луна, снег, ветер, дождь, облако и др.);
- элементы костюмов или атрибуты для персонажей (ушки зайца, корона солнца, облако из бумаги и др.);
- карточки для записи загадок.

Ход занятия

1. Мотивационный этап (5 минут)

– Ребята, сегодня мы отправимся в сказочный лес. Это необычный лес. Его жители любят разговаривать загадками. Чтобы попасть туда, нам нужно научиться придумывать особые загадки – метафорические.

– Послушайте загадку:

Золотая тарелка по небу плывет.

– Как вы думаете, что это? (*Солнце*)

– Верно. Обратите внимание: слово солнце в загадке не называется. Его заменяет образ – золотая тарелка. Такая загадка называется метафорической. Сегодня мы попробуем не только разгадывать такие загадки, но и создавать их сами, а затем сыграем небольшой спектакль.

2. Подготовка к созданию метафор (10 минут)

Учитель показывает карточки с объектами.

– Попробуем придумать образные названия для знакомых предметов.

Учитель показывает карточку «луна».

– На что похожа луна? (*на тарелку, блин, серебряное блюдо*)

– Отлично. Значит, мы можем сказать:

Серебряное блюдо в ночном небе висит.

Учитель показывает карточку «снег».

– А снег можно назвать по-другому? (*белое покрывало, пух, белая скатерть*)

Учитель записывает удачные варианты на доске. Таким образом учащиеся начинают понимать принцип переноса признаков одного предмета на другой.

3. Создание загадок для спектакля (10–12 минут)

Учитель делит класс на небольшие группы (3–4 человека). Каждая группа получает карточку с объектом: солнце, луна, ветер, облако, дождь, снег.

– Каждая группа должна придумать метафорическую загадку о своем объекте. Помните правила: нельзя называть предмет прямо; нужно придумать образ; загадка должна подводить к отгадке.

Дети обсуждают варианты.

Примеры возможных загадок:

*По небу плывет золотая лодка,
Согревает весь лес (солнце)*

*Серебряная монетка
Ночью на небе висит (луна)*

*Невидимый музыкант
Ветками играет (ветер)*

*Белые корабли
По небу плывут (облака)*

Учитель помогает корректировать формулировки, если образ получается слишком прямым или непонятным.

4. Подготовка спектакля (5 минут)

Учитель объясняет сюжет.

– Наш спектакль называется «Загадки сказочного леса».

Сюжет: Зайчонок заблудился в лесу и встречает разных жителей леса. Чтобы помочь ему найти дорогу домой, каждый герой загадывает загадку. Если зайчонок отгадает загадку, он сможет идти дальше.

5. Постановка спектакля (10–12 минут)

Действующие лица: Рассказчик, Зайчонок, Солнце, Луна, Облако, Ветер, Дождь.

Сцена 1

Рассказчик: Однажды маленький зайчонок гулял по лесу и заблудился.

Зайчонок: Ой, куда же мне идти? Как найти дорогу домой?

На сцену выходит Солнце.

Солнце: Я помогу тебе, если ты отгадаешь мою загадку.

Солнце загадывает загадку (придуманную детьми):

Золотая лодка

По небу плывет,

Теплым светом

Землю согревает.

Зайчонок: Это солнце!

Солнце: Верно! Иди дальше по тропинке.

Сцена 2

Появляется Облако.

Облако: Прежде чем идти дальше, отгадай мою загадку.

Белые корабли

По небу плывут,

Иногда дождик

С собой несут.

Зайчонок: Это облака!

Сцена 3

Появляется Ветер.

Ветер:

Невидимый музыкант

Ветками играет,

Листья и травы

Танцевать заставляет.

Зайчонок: Это ветер!

Аналогичным образом появляются и другие персонажи и загадывают загадки зайчонку, который отгадывает их.

Финал

Учитель: Зайчонок отгадал все загадки и нашел дорогу домой.

Зайчонок: Спасибо, друзья! Теперь я знаю, что в сказочном лесу даже загадки помогают найти дорогу.

6. Рефлексия (5 минут)

Учитель обсуждает с детьми:

- Легко ли было придумывать метафорические загадки?
- Какие образы показались самыми интересными?
- Какие загадки было сложнее всего придумать?

Дети делятся впечатлениями. Учитель делает вывод, что метафорическая загадка требует воображения и умения видеть сходство между предметами.

Также в рамках рефлексии рассматривается вариант показа данного спектакля ученикам 1 и 2 классов для того, чтобы они помогли зайчонку найти дорогу домой.

Драматизация способствовала развитию у обучающихся образного мышления; формированию навыков создания метафорических образов; повышению интереса к языковому творчеству; развитию коммуникативных способностей.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Педагогика, 1999. 224 с.
2. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. М. : Просвещение, 2007. 256 с.

КВЕСТ-ИГРА ПО ТЕМЕ «РОДСТВЕННЫЕ СЛОВА» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. А. Гостева

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

С целью повышения уровня усвоения темы «Родственные (однокоренные) слова» и развития познавательного интереса к урокам русского языка нами была разработана квест-игра. Квест-игра представляет собой форму организации учебной деятельности,

в которой обучающиеся последовательно выполняют задания, объединенные общей целью и сюжетом. Известно, что применение игровых технологий в образовательном процессе позволяет активизировать учебную деятельность учащихся, повысить их мотивацию и создать условия для включения каждого ребенка в процесс познания.

Разработанная квест-игра направлена на формирование у детей умения находить родственные слова, осознавать смысловую связь между ними, выделять общую часть слов-родственников, отличать однокоренные слова от форм слова, слов-синонимов, слов-паронимов и слов с омонимичными корнями. В ходе выполнения заданий учащиеся работают с различными видами информации, решают проблемные задачи, выполняют задания на сравнение, анализ и классификацию слов.

Рассмотрим подробнее содержание и порядок проведения квест-игры.

Учащиеся делятся на 4 группы. Каждой группе необходимо пройти 5 станций. Ученики проходят станции в разном порядке. Одну из станций оценивает учитель. На прохождение каждой станции отводится 5 минут. После каждого выполненного задания участники поднимают руку, сдают задание и получают следующее. В конце игры учитель вручает сертификаты всем участникам.

Учитель: – Давным-давно существовала удивительная страна Словесляндия. Жили в ней слова дружно и правильно: каждое слово знало свое значение, свое место и своих настоящих родственников. Люди в этой стране умели красиво говорить, грамотно писать и легко понимали друг друга.

– Но однажды на Страну Слов напал злой волшебник. С помощью заклинания он перепутал все слова, и в стране начался настоящий хаос. Люди стали делать ошибки, перестали понимать смысл слов и очень от этого страдали.

– В Стране Слов есть разные дома. В одних домах живут настоящие родственники – слова, которые имеют общий корень и похожее значение.

– В других домах поселились маскировщики – это формы одного и того же слова, синонимы и хитрые «обманщики», у которых корень одинаковый, но значение совсем другое. Они специально путали всех вокруг.

– Жители Страны Слов узнали, что вы – юные знатоки русского языка, и попросили вас о помощи. Только вы сможете пройти все испытания, разгадать задания, найти настоящие родственные слова и разоблачить маскировщиков. С каждым выполненным заданием чары злого волшебника будут слабеть.

– Если вы справитесь со всеми испытаниями, порядок в стране Словесляндии восстановится, люди снова станут грамотными, а злой волшебник навсегда потеряет свою силу.

– Удачи вам!

Приведем полный перечень заданий для данного квеста:

Станция «Семейство»

Группе дается карточка со словами: горе, горевать, гористый, пригорюниться, горный.

Задание: - Найдите родственные слова. Выпишите их, выделите корень. Объясните, почему остальные слова не являются родственными.

Станция «Внимательный эксперт»

Задание: – Сейчас у вас есть замечательная возможность почувствовать себя настоящими экспертами. Вам необходимо найти ошибки в ответах детей, исправить их, записать верный ответ и обосновать его.

1. Родственные слова – это слова, которые обозначают одно и то же, имеют одинаковое значение и одинаковы по произношению.

Примеры родственных слов:

Зима, зимушка, зимний, зимняя.

Сад, садовник, садовый.

2. Слова «печальный» и «грустный» являются родственными, потому что обозначают одно и то же.

3. В словах «нож», «ножик», «ножичек» корень «нож-».

4. Все слова с одинаковым корнем являются родственными.

Станция «Помощники»

Задание: – Детектив Артем Юрьевич хочет помочь жителям страны вернуть свои знания, но перед ним возникла трудная задача. Ему нужно определить, почему же данные слова не являются родственниками. Помогите ему. Запишите свои предположения.

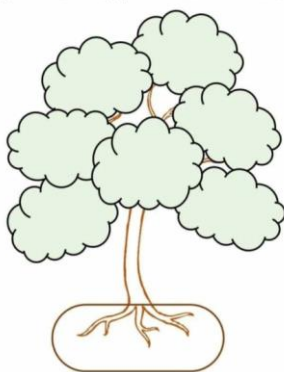
Слова: Вода-водитель-подводный, водолаз, водопровод.

Почему эти слова не являются однокоренными? Какое слово будет лишним?

Станция «Посади корень»

Задание: – Какие вы молодцы! Вы почти на финишной прямой. Но в волшебном саду страны Словесляндии случилась беда: погибли деревья и растения – на них подействовали заклинания злого волшебника. Посадите дерево-слов: подберите как можно больше родственных слов с корнем «ход».

ДЕРЕВО РОДСТВЕННЫХ СЛОВ



Станция «Веер и выбор»

Задание: – Вы подошли к завершающему заданию. Перед вами находится веер слов. На одной стороне-группа слов (дом, домик, бездомный, дорога, домашний). На другой стороне – правильный ответ с выделенным корнем и пояснением. Один из вас берет карточки и держит их «веером» так, чтобы остальные участники не видели оборотную сторону. Ученик выбирает одну карточку, зачитывает слова с лицевой стороны и сам формулирует вопрос:

Затем он предлагает свой вариант ответа на поставленный вопрос.

Члены группы помогают с ответом: дополняют, уточняют, аргументируют, при необходимости корректируют. После обсуждения карточка переворачивается, и группа проверяет правильность ответа, сравнивая свое решение с эталоном.

Каждый человек из группы должен по одному разу вытащить карточку.

Приведем пример карточки.

Лицевая сторона карточки: лес, лесник, лесной, лестница, перелесок.

Оборотная сторона карточки: Родственные слова: лес, лесник, лесной, перелесок. Общий корень: лес-. Слово «лестница» не родственное.

После окончания игры учитель подводит ее итог и награждает победителей.

– Молодцы! Ребята, вы преодолели все задания и помогли вернуть жителям свои грамотность! За это они хотели бы вас отблагодарить и вручить памятные сертификаты.

Приведенная квест-игра апробирована нами на базе 3 класса ГАОУ «Многопрофильная гимназия № 13» г. Пензы. Апробация показала, что проведение подобных игровых интерактивных занятий вызывает большой интерес у детей и повышает качество усвоения учебного материала.

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ВВЕДЕНИЮ ПОНЯТИЯ ЧИСЛА

В. С. Гостева¹, О. П. Графова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

В начальном курсе математики понятие числа занимает центральное место, поскольку именно оно закладывает основу для дальнейшего освоения арифметики, алгебры и геометрии. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) подчеркивает необходимость формирования у младших школьников целостного представления о числе, включающего его количественную, порядковую характеристику, а также значение числа как меры величины. В традиционной школьной практике наблюдается преобладание количественного подхода к трактовке понятия числа, что приводит к фрагментарности понимания и усвоения природы данного понятия и затрудняет перенос математических знаний в жизненные ситуации. Таким образом, актуальность рассматриваемой темы обусловлена необходимостью сравнительного анализа теоретико-множественного, аксиоматического и величинного подходов к введению понятия числа.

Проблема введения понятия числа получила глубокое отражение в ряде учебных и методических трудов. В учебнике Л. П. Стойловой «Теоретические основы начального курса математики» подробно раскрываются различные трактовки числа: как количественной характеристики равномощных множеств, как

порядкового элемента натурального ряда и как результата измерения величины [4].

Особо отметим комплект учебных пособий по программе развивающего обучения Эльконина-Давыдова (учебники математики Э. И. Александровой), в которых число изначально вводится через измерение величин [1]. Практическая реализация классического теоретико-множественного и аксиоматического подходов наглядно представлена в учебниках математики для 1 класса М. И. Моро [2]. Содержательная реализация каждого из названных подходов прослеживается в конкретных заданиях и упражнениях, представленных на страницах анализируемых учебников.

Теоретико-множественный (количественный) подход основан на представлении числа как характеристики мощности конечного множества. Все множества разбиваются на равномошные классы, у которых выделяется общее свойство – их численность. Акцент делается на количественном значении числа: число показывает, сколько элементов содержит множество. В чистом виде этот подход реализован в учебнике М. И. Моро.

Здесь число вводится с позиций количественной теории через сопоставление двух множеств: первое – предметное конечное множество (например, бабочек/грибов), второе – множество чисел (отрезок натурального ряда соответствующей длины N_a). Устанавливая взаимно-однозначное соответствие между множествами, определяют общее количество элементов в предметном множестве и отвечают на вопрос «сколько?», формируя навык счета и количественные представления школьников.

Строгий математический подход к введению понятия числа представлен в аксиоматике Пеано, которая опирается на следующую систему аксиом, описывающих свойства натурального ряда: 1) аксиома существования единицы (начального элемента); 2) аксиома существования и единственности элемента a' , непосредственно следующего за a ; 3) аксиома существования непосредственно предшествующего элемента (для всех элементов, кроме начального); 4) аксиома математической индукции, которая характеризует свойство непрерывности и бесконечности множества натуральных чисел. Данный подход раскрывает порядковую природу числа.

В учебнике математики М. И. Моро этот подход реализуется в заданиях вида: «Какое число при счете следует за числом 1?» [2, с. 25]. При выполнении данного задания школьники также

отрабатывают навык счета, усваивая на практике отношение «непосредственно следовать за». Встречаются в учебнике упражнения, в которых число выступает как порядковая характеристика при ответе на вопрос «который по счету?», тем самым, указывая место объекта в упорядоченном ряду.

Величинный подход представляет число как меру величины. Объектами выступают отрезки или фигуры, величина – длина или площадь соответственно. Процесс измерения строится на выборе мерки (единицы измерения). Число выступает как результат измерения некоторого отрезка a (его длина) при выбранной единице измерения e , тем самым указывая, сколько раз единичный отрезок e уместится в a .

В чистом виде величинный подход реализован в учебнике Э. И. Александровой.

Аналогичный подход, хотя и позже, реализован в учебнике М. И. Моро.

На рисунке изображены рычажные весы в равновесии: на одной чаше – морковь и гиря 1 кг, на другой – гиря 5 кг. Ученик должен понять, что масса моркови вместе с гирей 1 кг равна 5 кг, а значит, масса самой моркови составляет 4 кг. В этом случае число выступает как мера массы, выраженная в килограммах, и появляется не в результате пересчета предметов, а в процессе измерения величины с помощью эталонной мерки.

Таким образом, учебники Э. И. Александровой и М. И. Моро демонстрируют, как разные теоретические подходы не исключают, а взаимно дополняют друг друга: количественный подход дает основу счета, аксиоматический – понимание порядка, величинный – обеспечивает практическое применение числа в измерении реальных объектов.

Список литературы

1. Александрова Э. И. Математика : учебник для 2 класса общеобразоват. организаций : в 2 ч. М. : Просвещение, 2022. Ч. 1. 160 с.
2. Моро М. И., Волкова С. И., Степанова С. В. Математика : учебник для 1 класса общеобразоват. организаций : в 2 ч. М. : Просвещение, 2025. Ч. 1. 129 с.
3. Моро М. И., Волкова С. И., Степанова С. В. Математика : учебник для 1 класса общеобразоват. организаций : в 2 ч. М. : Просвещение, 2025. Ч. 2. 113 с.

4. Стойлова Л. П. Теоретические основы начального курса математики : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. М. : Академия, 2014. 272 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В БЕЗОТМЕТОЧНЫЙ ПЕРИОД

В. С. Гостева¹, В. С. Гребнева², Н. И. Наумова³

^{1,2,3}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

В условиях ФГОС НОО и в соответствии с Методическими рекомендациями Минпросвещения России (письмо от 13.01.2023 № 03-49) актуальным становится переход от контролирующей функции оценки к развивающей. Практика начальной школы, однако, показывает, что распространенные приемы («Светофор», «Лесенка успеха», смайлики) часто фиксируют лишь эмоциональное состояние ученика, а не уровень овладения конкретным учебным умением. Это противоречие между нормативными требованиями и недостаточной методической оснащенностью педагогов определяет необходимость разработки содержательных инструментов критериального оценивания.

Безотметочный период трактуется как этап, исключаящий цифровые баллы в пользу развернутой качественной обратной связи. Его эффективность напрямую зависит от внедрения критериального оценивания, которое, согласно В. И. Звонникову и М. Б. Челышковой, базируется на сравнении достижений обучающегося с заранее определенными, четкими стандартами, отражающими планируемые результаты [2]. При проектировании такого оценивания мы опирались на метод «обратного дизайна», где сначала определяются конечные результаты (проверяемые умения), затем – критерии оценки, содержание и дифференцированные задания. Это делает оценивание целенаправленным и обеспечивает измеримость прогресса ребенка.

Теоретической основой критериального оценивания в начальной школе выступают идеи формирующего оценивания, детально разработанные М. А. Пинской. Автор подчеркивает, что оценивание должно быть неотъемлемой частью процесса обучения,

выполняя функцию педагогической поддержки, а не ранжирования учащихся [4]. Практическое воплощение эти идеи находят в системе «оценочной безопасности» Г. А. Цукерман и А. Л. Венгера, ключевыми принципами которой являются приоритет самооценки ученика над оценкой учителя и фиксация достижений, а не ошибок [6]. Именно эти положения служат методологическим фундаментом для разработки конкретных оценочных инструментов, где критерии формулируются в терминах учебных умений (например, «определяет первый звук в слове и соотносит его с буквой»), что смещает акцент с констатации ошибки на осознание проверяемого навыка.

Опираясь на указанные принципы, нами была разработана система поддерживающих оценочных формулировок, содержательно сочетающих в себе две равноценные функции: констатацию достигнутого уровня и прогноз дальнейших учебных действий. Констатирующая часть сообщает ребенку объективное положение дел относительно проверяемого критерия без травмирующей критики, а прогностическая – задает вектор ближайшего развития, предлагая конкретный шаг для улучшения результата. Такие формулировки, рекомендованные О. Н. Крыловой, способствуют сохранению учебной мотивации и переносят фокус внимания ребенка с неудачи на перспективу роста [3].

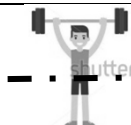
В ходе анализа теоретических источников и практического опыта [3] нами были отобраны и доработаны поддерживающие оценочные суждения для трех уровней освоения умений. Для высокого уровня (работа выполнена без ошибок) используется фраза: «Молодец! Так держать! Попробуй решить более трудную задачу». Данная формулировка не просто констатирует успех, но и содержит прогноз на дальнейшее развитие – переход к углубленному углубленному уровню. Для базового уровня (допущена часть ошибок) предлагается суждение: «Уже есть успехи! Но ты можешь лучше! Подумай над ошибками», которое фиксирует прогресс и одновременно указывает направление коррекционной работы. Для недостаточного уровня (большинство заданий вызвало трудности) разработана фраза: «Пока у тебя трудности. Преодолеем их вместе со взрослым», констатирующая текущие затруднения и прогнозирующая совместную деятельность в зоне ближайшего развития.

С учетом возрастных особенностей первоклассников и преобладания наглядно-образного мышления нами были разработаны пиктограммы, визуализирующие содержание оценки. В оценочные листы интегрированы графические символы, обозначающие

конкретный критерий (например, схематичное изображение звуковой волны для критерия «правильность звукового анализа»). Для обеспечения прозрачности и долгосрочного отслеживания динамики спроектирована форма «Листа достижений учащегося». Данный инструмент позволяет не только зафиксировать актуальный уровень освоения умения (через пиктограмму), но и определить индивидуальную траекторию дальнейшей работы: указать номера заданий на тренировку (для коррекции) или заданий повышенной трудности (для углубления знаний) (таблицу 1).

Таблица 1

Лист достижений учащегося

Проверяемые умения	Оценка проверочного задания	Задания на тренировку	Задания повышенной трудности
Умение схемой записывать предложение		— — — — — ➔	Учи.ру (Задания от учителя 2,3)
Умение делить слова на слоги		Карточки «Тренируйся»	
Умение определять ударный слог		Карточки «Тренируйся»	
...			

Источником проверяемых критериев выступили планируемые предметные результаты из Федеральной рабочей программы по русскому языку для периода обучения грамоте (умение делить слова на слоги, определять ударный слог, различать гласные и согласные звуки и др.), а содержательным наполнением – задания из сборника проверочных работ О. И. Дмитриевой [1], отобранные по принципу «одно задание – одно проверяемое умение».

Таким образом, предложенный инструмент интегрирует в себе содержательные критерии, поддерживающие оценочные формулировки с функциями констатации и прогноза, а также механизмы уровневой дифференциации. Внедрение подобной системы способствует переходу от внешнего контроля к внутренней учебной самостоятельности: ученик получает не абстрактную оценку своего настроения, а содержательную обратную связь с четкими ориентирами для планирования собственной деятельности по устранению

выявленных дефицитов. Предложенная система, опирающаяся на поддерживающее, критериальное, визуализированное и дифференцированное оценивание, позволяет формировать адекватную самооценку первоклассников и реализовать гуманистический вектор современного начального образования.

Список литературы

1. Дмитриева О. И. Проверочные работы по обучению грамоте. 1 класс : рабочая тетрадь / сост. О. И. Дмитриева. 2-е изд. М. : ВАКО, 2022. 98 с.
2. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Современные средства оценивания результатов обучения : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 5-е изд., перераб. М. : Академия, 2013. 304 с.
3. Крылова О. Н., Бойцова Е. Г. Технология формирующего оценивания в современной школе : учеб.-метод. пособие. СПб. : КАРО, 2015. 128 с.
4. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе : учеб. пособие. М. : Логос, 2010. 264 с.
5. О направлении методических рекомендаций : письмо Министерства России № 03-49 от 13.01.2023. URL: https://do.yanao.ru/upload/uf/8f5/wnhaa67st11eupzy962im0iltf5aq22t/Pismo_03_49_Metod.rekomendatsii_po_sisteme_otsenki.pdf (дата обращения: 17.04.2026).
6. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности. М. : ОИРО, 2010. 432 с.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КВЕСТОВ

В. В. Земскова

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Современный этап развития образования характеризуется увеличением объемов и разнообразия информации, с которой

сталкивается ребенок уже в начальной школе. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) в качестве одного из метапредметных результатов называет «овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений» [4], что невозможно без умения работать с информацией, представленной в разных формах.

Однако, как показывает практика, учащиеся начальной школы часто испытывают затруднения при переводе информации из одного вида в другой. Например, они могут прослушать аудиорассказ, но не в состоянии выделить главное и представить его в виде таблицы; могут посмотреть видео, но не могут построить схему «дерево возможностей» для анализа ситуации. Причина – в отсутствии системной работы с разными информационными форматами и их трансформацией.

В связи с этим актуальной становится задача поиска дидактических средств, которые в увлекательной, игровой форме позволяли бы формировать у младших школьников умение воспринимать, анализировать, преобразовывать и создавать информацию в различных видах (текст, таблица, схема, аудио, видео). Эффективным средством, на наш взгляд, выступает образовательный квест.

Теоретические основы исследования. Под информационной грамотностью младшего школьника мы понимаем способность осознанно работать с информацией, представленной в разных формах, используя необходимые операции: поиск, восприятие, анализ, преобразование (перевод из одного вида в другой), хранение и передачу [3].

Особого внимания заслуживает умение переводить информацию из одного вида в другой. Это умение включает: перевод *текста* в *таблицу* (выделение параметров и их значений); перевод *таблицы* в *текст* (описание данных); перевод *аудио* (устной речи, звуков) в *текст* или *схему*; перевод *видео* (динамического образа) в *текстовое описание* или *графическую схему* («дерево возможностей», алгоритм и т.д.); построение «*дерева возможностей*» – графического способа представления разных вариантов решения проблемы (разновидность схемы, где от корня идут ветви-альтернативы, а от них – более мелкие ветви-шаги).

Работа с «деревом возможностей» особенно важна для развития логического и вариативного мышления, умения видеть несколько путей решения и выбирать оптимальный [6].

Одним из эффективных средств развития названных умений, на наш взгляд, является образовательный квест. В педагогике квест – это игровая проблемно-поисковая деятельность, в ходе которой участники последовательно выполняют задания, используя разные источники и форматы информации, и в итоге создают продукт [1].

Опираясь на работы А. Б. Воронцова о проектных задачах [5] и исследования в области функциональной грамотности, мы разработали структуру квеста, включающую специальные этапы по переводу информации из одного вида в другой.

Таблица 1

Этапы квеста и операции с информацией

Этап	Содержание деятельности учащихся	Информационные форматы	Операции / перевода
1. Проблемная ситуация	Получение проблемного задания (письмо, загадка, аудиосообщение)	Аудио, текст	Перевод аудио в устную инструкцию
2. Сбор информации из разных источников	Работа с «остановками»: текст, аудиозапись, видеофрагмент, таблица	Текст, аудио, видео, таблица	Извлечение информации без перевода (пока)
3. Преобразование информации	Задания: из видео построить «дерево возможностей», из аудио – текст, из текста – таблицу	Видео → схема, аудио → текст, текст → таблица	Перевод из одного вида в другой
4. Анализ и синтез	Сравнение полученных данных, выявление противоречий, выбор решения	Все форматы	Интеграция информации из разных форматов
5. Создание продукта	Оформление итогового продукта (постер, памятка, коллаж) в заданной форме	Текст, схема, рисунок	Перевод результатов в требуемый вид
6. Рефлексия	Обсуждение трудностей перевода информации	Устная речь	Вербализация опыта

Ниже приведен пример образовательного квеста «Тайна лесной полянки» (для учащихся 3 класса).

Проектно-исследовательское задание: Ребята! Лесовичок прислал тревожное аудиописьмо (включается запись): «Помогите! На лесной полянке кто-то мусорит. Животным грозит опасность. Я оставил вам подсказки в конвертах. Чтобы спасти полянку, нужно выполнить задания и составить план действий. А еще найдите, кто из зверей самый запасливый и почему». Ваша задача – пройти все станции, собрать информацию, перевести ее в нужный вид и в конце представить «Карту спасения полянки» – постер с таблицей, схемой «дерево возможностей» и правилами поведения в лесу.

Станция 1. «Аудиозагадка» (работа с аудио → текст → таблица)

Прослушайте аудиозапись (голос Лесовичка). Он рассказывает о том, какие животные живут на полянке: белки, ежи, зайцы, мыши. Для каждого он называет, чем питается и где прячется зимой.

Задание: запишите ключевую информацию в виде таблицы «Животные лесной полянки» (первая колонка – животное, вторая – питание, третья – убежище). Прослушайте запись два раза. Сравните свои таблицы в группе, дополните.

Операция перевода: аудио (слуховая информация) → текст (запись ключевых слов) → таблица (структурирование).

Станция 2. «Видеосюжет» (работа с видео → «дерево возможностей»)

Посмотрите короткий видеофильм (1,5–2 минуты) о том, как разные животные готовятся к зиме.

Задание: Лесовичок просит ответить на вопрос: «Как животные решают проблему голода зимой?» У каждого животного – свой способ. Постройте «дерево возможностей» для понятия «Как пережить зиму?». В корне дерева – проблема, от него две основные ветви: «Делать запасы» и «Не делать запасы». От каждой ветви – более мелкие: например, от «Делать запасы» – «Белка: прячет в дуплах», «Мышь: прячет в норке»; от «Не делать запасы» – «Заяц: меняет шубку и ест кору», «Медведь: впадает в спячку» и т.д.

Операция перевода: видео (динамическое изображение + звук) → графическая схема «дерево возможностей» (классификация способов).

Станция 3. «Текстовый конверт» (работа с текстом → схема → устный пересказ)

В конверте – небольшой текст (5–6 предложений) о том, какой вред наносит мусор лесу: стекло не разлагается, пластик опасен для животных, бумагу можно переработать.

Задание: прочитайте текст. Превратите его в алгоритм (линейную схему) из трех шагов: «Что мы увидели на полянке? → Чем это опасно? → Что делать?» Затем на основе схемы устно расскажите другим группам о двух самых опасных видах мусора.

Операция перевода: текст → схема (алгоритм) → устная речь (пересказ).

Станция 4. «Главная полянка» (интеграция информации из разных форматов и создание продукта)

Теперь у каждой группы есть: таблица животных, «дерево возможностей» и алгоритм опасности мусора. Лесовичок просит создать итоговый продукт – «Карту спасения полянки» (постер формата А3). На постере должны быть: таблица «животные и их запасы» (из станции 1); «дерево возможностей» (из станции 2) – его можно перерисовать; короткий текст (3–4 предложения) «правила чистоты в лесу» (составляете сами на основе текста станции 3).

Операции перевода: интеграция таблицы и схемы (разные форматы на одном постере), перевод алгоритма из схемы в связный текст правил.

Станция 5. «Защита карты» (презентация и рефлексия)

Каждая группа представляет свою «Карту спасения полянки». Другие группы задают вопросы. Затем все вместе обсуждают:

– Какой вид информации был самым понятным? А самым трудным?

– Что было сложнее: из аудио сделать таблицу или из видео – дерево возможностей?

– Пригодилось ли вам умение переводить информацию? Где в жизни это может пригодиться?

– Кто, по-вашему, самый запасливый зверь? (Ответы с опорой на таблицу.)

Мы рассмотрели вариант квеста направленного на развитие информационной грамотности, который подтвердил свою эффективность на практике.

Также нами были разработаны методические рекомендации по организации подобных квестов.

1. Системность введения информационных форматов. Не следует давать все форматы в одном квесте сразу, если дети не имеют

опыта. Начинайте с пар: аудио → текст, текст → таблица. Затем добавляйте видео → схема.

2. Обучение работе с «деревом возможностей». Перед квестом проведите отдельное занятие, где дети строят дерево для простой ситуации («Чем занять свободный час?», «Как добраться до школы?»). Объясните: корень – проблема, ветви – варианты решений, листья – конкретные действия.

3. Использование нецифровых носителей. Аудио можно запустить с обычного диктофона или мобильного телефона учителя. Видео – через ноутбук с небольшим экраном или даже с планшета. Не обязательно уходить в сложные ИКТ-платформы; главное – сам принцип работы с разными форматами.

4. Дифференциация. Для более сильных учащихся можно предложить обратные переводы: по готовой таблице составить устный аудиорассказ; по «дереву возможностей» придумать видеосюжет (описать словами). Для слабых – дать опоры (начало таблицы уже заполнено, дерево с подписанными ветвями).

5. Рефлексия перевода. Важно каждый раз спрашивать детей: «В каком виде информация была самой удобной для понимания? Почему?», «Как вы решили, что именно эти данные нужно вставить в таблицу?».

Таким образом, образовательный квест, включающий задания на перевод информации из одного вида в другой, является эффективным средством развития информационной грамотности младших школьников. Он не требует сложного технического оснащения (достаточно диктофона, ноутбука и распечаток), но при этом системно формирует у детей универсальные действия по восприятию, анализу, структурированию и трансформации информации. Представленный квест «Тайна лесной полянки» может быть использован во внеурочной деятельности по курсу «Окружающий мир» или как интегрированное занятие. Перспективой исследования является разработка серии квестов с разными комбинациями информационных форматов для 1–4 классов.

Список литературы

1. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты // Информационные технологии в образовании : материалы Междунар. конф. (Москва, 2016). М. : МИФИ, 2016. С. 43–45.

2. Воронцов А. Б., Заславский В. М., Егоркина С. В. [и др.]. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / под ред. А. Б. Воронцова. М. : Просвещение, 2011. 176 с.
3. Гендина Н. И. Информационная грамотность личности: результаты международных исследований // Библиотекословесие. 2017. № 2. С. 45–52.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Минпросвещения России № 286 от 31.05.2021 (ред. от 22.01.2024). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 16.03.2026).
5. Наумова Н. И. Организация учебного лингвистического исследования младших школьников // Формирование универсальных учебных действий у младших школьников : сб. науч. ст. / под общ. ред. Л. Д. Мали, Н. И. Наумовой. Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. С. 96–110.
6. Холодная О. В. Развитие логического мышления младших школьников через построение «дерева возможностей» // Начальная школа плюс До и После. 2019. № 6. С. 27–30.

О СТУДЕНЧЕСКОЙ ОЛИМПИАДЕ «МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»

С. П. Зубова¹, Л. В. Лысогорова²

*^{1,2}Самарский государственный социально-педагогический
университет, г. Самара, Россия*

Компетентностный подход к высшему образованию предполагает достижение обучающимися образовательных результатов в форме универсальных и профессиональных компетенций. Поскольку компетенция является сложным образованием, включающим когнитивные, деятельностные, личностные, мотивационно-ценностные образования, а также профессиональный опыт [1], возникает необходимость в такой организации образовательного процесса, где было бы предусмотрено формирование названных компонентов в их единстве. Между тем в настоящее время существует

определенный «перекос»: акцент в обучении будущих учителей начальных классов смещен в сторону формирования у них знаний и, в некоторой степени, профессиональных умений. Более того, обучающиеся нередко не могут самостоятельно интегрировать имеющиеся у них знания и умения по разным дисциплинам. Так, например, зная определения геометрических фигур, они не могут организовать учебную деятельность младших школьников так, чтобы они самостоятельно выделили все существенные признаки геометрических понятий. И наоборот, пытаясь организовать поисковую деятельность обучающихся, студенты нарушают принцип научности, так как не владеют математическими понятиями в достаточной степени и, соответственно, в качестве ожидаемых ответов детей формулируют неверные суждения.

Считаем, что решить обозначенную проблему можно, если в процессе подготовки учителей начальных классов создавать квазипрофессиональные ситуации, требующие от студентов принятия решений, интегрирующих все компоненты компетенций, включая овладение профессиональным опытом.

В Самарском государственном социально-педагогическом университете (СГСПУ) уже несколько лет проводится Всероссийская студенческая олимпиада по методикам обучения в начальных классах [2], одной из задач которой является создание таких ситуаций и их последующий анализ. Задания, предлагаемые студентам, направлены на анализ ситуаций, которые могут возникнуть в процессе обучения младших школьников, и подбор методических средств для их решения.

Приведем примеры таких заданий.

Задание 1. Соедините стрелками примеры рассуждений младших школьников при выполнении заданий и названия способов рассуждений.

Рассуждение	Способ рассуждения (вид УУД)
<p>Задание. Решите уравнение $21 - x = 14$.</p> <p><u>Рассуждение.</u> В данном уравнении неизвестно вычитаемое x, уменьшаемое 21, разность равна 14. Чтобы найти неизвестное вычитаемое, нужно из уменьшаемого вычесть разность. В нашем случае, значит, нужно из числа 21 вычесть 14: $x = 21 - 14$, $x = 7$.</p>	<p>Аналогия</p>

<p>Задание. Сравните записи, найдите, чем они похожи. Сделайте вывод о том, как вычитаются из двузначных чисел круглые десятки.</p> $48-30=(40+8)-30=(40-30)+8=10+8=18$ $72-20=(70+2)-20=(70-20)+2=50+2=52$ <p><u>Рассуждение.</u> Записи похожи тем, что они – равенства. В обоих случаях вычитаются круглые десятки из двузначных чисел. В первом случае двузначное число 48 заменяется суммой десятков и единиц, и во втором случае число 72 заменяется суммой десятков и единиц. И в том, и в другом случаях из десятков вычитаются десятки: 40-30 и 70-20; а затем к полученному результату прибавляются единицы: 10+8 и 50+2. Значит, из двузначного числа круглые десятки можно вычесть следующим образом: двузначное число заменить суммой десятков и единиц (разрядных слагаемых), затем из десятков вычесть десятки, а затем к полученному результату прибавить единицы</p>	<p>Классификация</p>
<p>Задание. Вы знаете, как умножаются числа на круглые десятки. Сравните выражения, найдите, чем они похожи. Сделайте вывод о том, как умножается число на круглые сотни. 26·20, 12·300.</p> <p><u>Рассуждение.</u> Выражения похожи тем, что: это произведения; первые множители – двузначные числа; вторые множители – круглые числа.</p> <p>Кроме того, мы знаем, что двузначное число можно умножить на круглые десятки так: представить второй множитель в виде произведения однозначного числа и десяти, затем воспользоваться сочетательным свойством умножения, поменяв порядок действий и умножив сначала двузначное число на однозначное, а потом на 10. Наверное, и на круглые сотни двузначное число можно умножить таким же способом, представив второй множитель в виде произведения однозначного числа и сотни, умножить двузначное число на однозначное, а затем на 100.</p>	<p>Индукция</p>
<p>Задание. На какие группы можно разделить данные числа: 5; 12; 48; 13; 25; 65; 4; 1?</p> <p><u>Рассуждение.</u> Если числа сравнивать по количеству цифр в них, то их можно разделить на однозначные и двузначные числа; если сравнивать по делимости на 2 – то на четные и нечетные; если по наличию в записи числа цифры 5 – то на группы: 5, 25, 65 и 12, 48, 13, 4, 1...</p>	<p>Дедукция</p>

В этом задании требуется проанализировать логическую структуру рассуждения и выявить способ рассуждения. Задание направлено на формирование у студентов умения использовать знания логики для организации деятельности обучающихся в соответствии со способами рассуждений.

Задание 2. Будем называть задание поисковым, если оно направлено на организацию поисковой деятельности обучающихся, то есть деятельности, алгоритм которой пока ученикам неизвестен, а результатом ее является новый способ действия или новое знание, «открытое» обучающимися.

Учитель на этапе актуализации имеющихся знаний урока математики по теме «Прямоугольник и квадрат» организовал деятельность обучающихся с помощью репродуктивной беседы.

Ребята, вам сейчас нужно вспомнить все, что вы знаете о прямоугольниках.
Скажите, что такое прямоугольник.
Сформулируйте свойство противоположных сторон прямоугольника.
Что такое квадрат?
Как найти периметр прямоугольника?
Как можно найти периметр квадрата?

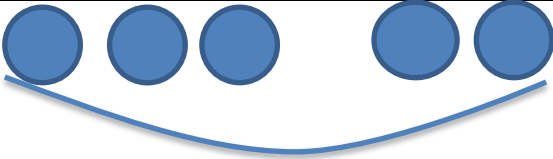
Определите, на актуализацию каких математических знаний направлена эта беседа. Составьте поисковые задания (эвристическую беседу), направленные на актуализацию у младших школьников тех же знаний.

Приведенное задание направлено на осознание студентами того факта, что поисковую деятельность младших школьников можно и целесообразно организовать на любом этапе урока. Это позволит им не только воспроизвести знания, полученные на предыдущих уроках, но и использовать эти знания в процессе поиска. Студенты, выполняя данное задание, приобретают опыт организации поисковой деятельности обучающихся. Здесь им приходится интегрировать математические и методические знания.

Это задание было сформулировано не случайно. Дело в том, что, несмотря на направленность семинаров по методике обучения математике, студенты не всегда могут организовать поисковую деятельность обучающихся, особенно на этапе актуализации имеющихся знаний, не видят различий между репродуктивной и эвристической беседами. Анализ технологических карт уроков, представленных студентами при подготовке к практике для обсуждения,

позволяет утверждать, что это довольно частая ситуация. Думаем, что она характерна, судя по представленным на олимпиаде ответам команд, не только для нашего вуза.

Задание 3. Определите последовательность видов кратких записей к простой задаче, которые составляют обучающиеся на разных этапах формирования умения решать простые задачи на примере следующей задачи: «У Пятачка 2 шарика, а у Винни Пуха еще 3 шарика. Все шарики они решили подарить ослику Иа на день рождения. Сколько шариков получит ослик?»

	 ?
	<div> <div>У Пятачка – 2ш.</div> <div>?</div> <div>У Винни Пуха – 3 ш.</div> </div>
	 ?
	 ?
	<div>2 ш. 3 ш.</div>  ?

Для выполнения третьего задания игроки должны осуществить интеграцию психологических знаний (возрастные особенности

мышления младших школьников, сущность абстрагирования как мыслительного действия), дидактики (современное понимание сущности принципа наглядности как разумного сочетания абстрактного и конкретного) и методических умений. Цель этого задания – направить студентов на осознание необходимости понимания реализации дидактических принципов с учетом психологических особенностей младших школьников.

Таким образом, всероссийская студенческая олимпиада по методикам обучения в начальных классах позволяет участникам, во-первых, осознать необходимость интеграции психологии, методики, математики (и других предметов) для организации результативного процесса обучения; во-вторых, приобрести опыт профессиональной деятельности (в определенной степени).

Список литературы

1. Липенская И. А. Формирование специальных компетенций бакалавра (профиль «Начальное образование») : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Самара, 2014.

2. Зубова С. П., Лысогорова Л. В. Организация межвузовской студенческой онлайн-олимпиады по методике обучения математике // Математика и математическое образование в эпоху цифровизации : материалы XII Всерос. науч.-метод. конф. с Междунар. участием. 2023. С. 239–243.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Н. А. Иванова¹, А. В. Стрельцов²

*¹Воронежский государственный педагогический университет,
г. Воронеж, Россия*

²МБОУ лицей № 5, г. Воронеж, Россия

В 2022-2023 гг. в рамках национального проекта «Образование» на базе Воронежского государственного педагогического университета был открыт центр родительской компетентности,

оказывающий психолого-педагогическую, методическую и консультационную помощь родителям и законным представителям детей от 0 до 18 лет. В рамках данного проекта преподавателями вуза были проведены родительские собрания различной тематики. Особый интерес у родителей вызвала тема «Что делать родителям, если школьник не хочет выполнять домашнее задание», чем и был обоснован выбор темы данной статьи. Данную проблему можно назвать одной из сложных в процессе обучения. Ведь пока ребенок находится в школе под присмотром учителя, он чаще всего заинтересован, активен и включен в работу. А вот дома при выполнении домашних заданий младшие школьники сталкиваются с определенными трудностями.

В педагогическом энциклопедическом словаре представлено следующее определение: «Домашнее задание – форма самостоятельной работы учащихся с целью повторения, закрепления и углубления знаний, полученных на уроке, а также для подготовки к восприятию нового учебного материала, а иногда и для самостоятельного решения посильной познавательной задачи. Домашнее задание – обязательный компонент учебной работы; средство подготовки к самообразованию» [1].

Для того чтобы выполнение домашних заданий по предметам вошло в привычку обучающегося, он должен понимать, зачем он их должен выполнять. В связи с этим необходимо рассмотреть преимущества выполнения домашних заданий:

- а) закрепляют знания, полученные в школе как в стандартных, так и в творческих условиях;
- б) получают навык поиска и интеграции информации;
- в) стимулируют познавательный интерес обучающихся к предмету;
- г) воспитывают самодисциплину и самостоятельность;
- д) обучают умению распределять свое время;
- е) развивают концентрацию внимания;
- ж) формируют чувство ответственности;
- з) развивают усидчивость;
- и) способствуют формированию алгоритмического мышления.

Рассмотрим возможные причины нежелания младших школьников выполнять домашние задания.

1) Страх неудачи и излишняя требовательность со стороны родителей. Данная ситуация возникает, когда родители регулярно

повышают тон и ругают ребенка за неудачи. Школьник может находиться на грани отчаяния и на грани нервного срыва. Кроме того, чрезмерный контроль со стороны родителей может вызвать обратную реакцию у детей. Задача родителей – не скупиться на любовь, запастись терпением и помогать сыну или дочери с выполнением домашнего задания, добиваясь при этом хотя бы незначительных результатов, чтобы ребёнок обрёл уверенность в своих силах.

2) Объективные трудности при изучении конкретного предмета. Школьнику нравятся те учебные предметы, которые доступны для его понимания. Ребенок может отказаться выполнять домашнее задание по какому-либо конкретному предмету в связи с тем, что испытывает объективные трудности при его изучении. Чем быстрее родители выяснят, что конкретно непонятно ребёнку, и где у него пробелы, чем быстрее их устранят с помощью дополнительных занятий, и тем легче младший школьник справится со своими негативными эмоциями по отношению к данному предмету.

3) Попытка привлечь внимание родителей. Некоторые дети, испытывающие чувство одиночества, недостаток внимания, любви и заботы со стороны родителей, не выполняя домашние задания, тем самым пытаются привлечь к себе внимание. Дети считают, что плохие отметки и непослушание – это способ вызвать беспокойство взрослых. В данном случае угрозы и наказания родителей не принесут результата. Родителям необходимо обратить внимание на своего ребёнка, окружить его теплом и заботой, даже если кажется, что он получает их с избытком.

4) Обыкновенная лень, отсутствие чувства ответственности. Зачастую корень данной причины кроется в самих родителях, которые сами отказываются от воспитания в ребёнке самостоятельности и ответственности, так как это для них проще и удобнее. Например, когда младший школьник делает домашнее задание под полным контролем родителей и отказывается его выполнять, если взрослых нет дома. Важно внушить ребенку, что приготовление уроков – это его обязанность, ответственность, что учиться необходимо не для родителей, а для самого себя. Можно провести эксперимент: несколько раз сходить ребенку в школу с невыполненными домашними заданиями и почувствовать последствия собственной безответственности.

5) Непонимание, зачем ребенок учится. Дети младшего школьного возраста могут утверждать, что некоторые знания, которые

они получают в школе, им в жизни совсем не пригодятся. В данном случае родителям необходимо объяснить, что отчасти ребенок прав, и механическое зазубривание материала на современном этапе не актуально, однако учеба в школе приучает трудиться, прививает общеучебные умения и навыки, которые необходимы для решения жизненных задач.

6) «Скучный учитель». Ребенок может жаловаться родителям на то, что ему скучно в школе, и учитель неинтересно ведет уроки. В данной ситуации родителям не стоит сразу идти на поводу у ребенка и менять учителя. Необходимо поинтересоваться, что конкретно не нравится младшему школьнику и постараться заинтересовать его предметом, желанием изучать этот предмет и развиваться дальше, используя различные источники информации.

7) Выполнение домашних заданий родителями за детей. Корень данной причины также кроется в самих родителях, которые учатся за своих детей и формируют у обучающихся несамостоятельность и безответственность. Родители могут оказать консультативную помощь в выполнении ребенком домашнего задания, но никак не выполнять его полностью.

8) Перегруженность ребенка (имеется в виду перегруженность дополнительными занятиями в кружках или спортивных секциях). У ребенка обязательно должно быть свое пространство, где он может находиться с самим собой (два-три часа в день), иметь возможность соскучиться по тем делам, которые ему необходимо выполнить. Полезно организовать перерыв в занятиях. Он тоже поднимает мотивацию.

На нежелание младших школьников выполнять домашние задания влияют и ошибки родителей в мотивации к обучению. К ним можно отнести снижение родителями самооценки ребенка и формирование у них неуверенности в себе («Ты ничем не интересуешься, у тебя ничего не получится»); обесценивание или переоценивание трудности в учебе («Эта тема очень легкая, почему ты не понимаешь?», «Как много вам задают!»); заслуживание любви родителей посредством учебы («Хорошо учишься – я тебя люблю, плохо учишься – я тебя не люблю»).

Подобные ошибки родителей недопустимы. Необходимо помнить о том, что отношение родителей к ребенку ни коем образом не должно быть связано с успешностью или неуспешностью обучения

ребенка в школе. Наоборот, необходимо подчеркивать, что родители любят своих детей любимыми.

Можно сформулировать следующие правила выполнения домашних заданий:

1. «Выполнение домашних заданий должно войти в привычку. Формировать этот паттерн необходимо с первого класса. Желательно, чтобы ребёнок занимался в одно и то же время и этому предшествовал какой-либо ритуал: включение настольной лампы или раскладывание тетрадей на столе. Мозг привыкнет к ритуалу и будет настраиваться на учёбу» [2].

2. Согласно требованиям СанПиН 2021 г., время на выполнение домашних заданий по всем предметам должно составлять: 2-3-й классы – 1,5 часа в день, 4-й класс – 2 часа в день.

3. «Каждые 30-50 минут необходимо делать короткий перерыв. Интенсивную мыслительную деятельность необходимо чередовать с физической активностью. Желательно установить правило: каждые 30-50 минут выполнения домашнего задания устраивать десятиминутные перерывы».

4. В выходные дни ребенок полностью должен быть освобожден от выполнения домашних заданий.

5. «На рабочем месте не должно быть ничего лишнего. Окружающее пространство влияет на продуктивность человека. Важно обеспечить в комнате ребёнка нормальную температуру, освещение и тишину. Письменный стол школьника всегда должен быть убран. На нем должно быть достаточно места для ноутбука, учебников, тетрадей и других учебных принадлежностей.

6. Желательно выполнять задания в тот день, когда его задали, чтобы не забыть пройденное на уроке.

7. У ребёнка должно быть не только расписание занятий, но и график выполнения домашних заданий. Планирование избавляет от чувства беспокойства. Школьнику важно наглядно увидеть, какие уроки ему нужно сделать. Совместно с родителями необходимо составить график выполнения домашних работ» [2].

8. Объемные по выполнению задания необходимо разбивать на части. Эссе, презентация, научный эксперимент — всё это требует серьёзной, вдумчивой и поэтапной работы. Необходимо помочь ребёнку разбить объёмную задачу на части и включить каждую из них в расписание выполнения уроков.

9. Быстро утомляющимся детям желательно начинать делать уроки с самого сложного предмета. Так как ресурсы времени, внимания и энергии ограничены, выполнение домашней работы лучше всего начинать с предмета, который хуже всех даётся или меньше всего нравится ребёнку. Чем больше сил школьник израсходует на простые задачи, тем сложнее ему будет перейти к сложным. А выполнив трудное задание сразу, ребёнок получит заряд положительных эмоций и легко доделает более простые по сложности.

10. Письменные уроки необходимо чередовать с устными. Выполненное домашнее задание по литературному чтению, иностранному языку необходимо повторить несколько раз.

В качестве рекомендаций для родителей при выполнении детьми домашних заданий можно сформулировать следующие:

- не упускайте возможности похвалить ребенка не только за результат, но и за старание. Даже если работа выполнена неверно, усилия определенные он затратил – и всегда можно найти какую-то малость в работе, достойную похвалы. Однако не хвалите чрезмерно;

- при оценивании выполнения домашней работы не ограничивайтесь критериями «верно-неверно». Найдите более конкретные критерии оценивания, чтобы ребенок понимал, что у него получилось, а над чем еще ему необходимо поработать;

- «не отвлекайте ребенка во время приготовления уроков вопросами, не имеющими отношения к данному материалу» [2];

- «не мешайте его чувству удовлетворения от завершённой работы. Помогите соотнести это чувство не только с затраченными усилиями, но и с качеством достигнутых результатов» [2];

- приучайте ребенка к планирующей оценке своих действий на день, два, неделю, месяц, четверть.

Как писал великий педагог В.А. Сухомлинский, «в душе каждого ребенка есть невидимые струны. Если их тронуть умелой рукой, они красиво зазвучат» [2].

С 1 сентября 2026 года Минпросвещения России отменило домашние задания для первоклассников с целью создания более комфортных и безопасных условий обучения. Домашняя учебная нагрузка в любом классе может выступать стрессогенным фактором, однако полностью отказаться от домашних заданий в общеобразовательных учреждениях невозможно, поскольку самостоятельное выполнение работ дает учителю важную обратную связь и остается неотъемлемой частью образовательного процесса. Задача

педагогов и родителей – создать условия, при которых образовательный процесс был бы эффективным, но не изнуряющим.

Список литературы

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 108.

2. Лаптиева Г. Г. Организация работы учителя с семьей младшего школьника : учеб.-метод. пособие. Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2024. 104 с.

3. Савина А. А. Развитие самостоятельности и личной ответственности у младшего школьника // Молодой ученый. 2025. № 41 (592). С. 282–284. URL: <https://moluch.ru/archive/592/129097>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДРАМАТИЗАЦИИ В КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ

С. А. Климова¹, А. А. Тумасова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Театрализованная деятельность представляет собой многогранный образовательный ресурс, который не только эффективно развивает речевые компетенции обучающихся, делая их язык богаче и выразительнее, но и служит фундаментом для комплексного художественно-эстетического и интеллектуального воспитания [3].

Погружая ребенка в уникальную творческую среду, она способствует его приобщению к глубоким духовным ценностям и стимулирует психоэмоциональное созревание через обогащение чувственного опыта, развитие эмпатии и глубины восприятия мира. Параллельно с этим театральное искусство активизирует важнейшие когнитивные процессы – от аналитического мышления и концентрации внимания до укрепления механизмов памяти, – при этом максимально раскрывая творческий потенциал и неординарность фантазии. В процессе работы над ролью происходит важное личностное становление, связанное с развитием самодисциплины и волевой регуляции, что в сочетании с формированием универсальных навыков

(коммуникабельность, ораторское мастерство, организаторские способности и пластическая выразительность) обеспечивает всестороннюю и гармоничную подготовку ребенка к жизни в социуме.

Процесс подготовки и организации драматизации включает два ключевых этапа, направленных на глубокое освоение литературного материала и развитие творческих способностей детей [1].

На первом этапе происходит первичное погружение в художественный текст: дети знакомятся с сюжетом и авторскими характеристиками героев. Через глубокий анализ произведения, прослушивание аудиозаписей и визуализацию сюжета (пересказ по кадрам мультфильмов или собственным рисункам) педагоги решают задачи по запоминанию последовательности событий и пониманию логики взаимодействия персонажей. Особое внимание уделяется формированию эмоционального отношения к поступкам героев, усвоению лексики и запоминанию диалогов, что закладывает основу для развития выразительности речи, включая работу над тембром, ритмом и характерными особенностями голоса.

Второй этап представляет собой комплексную работу по углублению знаний и практической подготовке к действию. Здесь образовательные задачи решаются через интеграцию различных видов деятельности: от тематических экскурсий и наблюдений до музыкальных и подвижных игр. В этот период дети активно упражняются в имитационных движениях и выразительном произношении текста, стремясь передать характер персонажей. Параллельно ведется работа по созданию материальной среды: подготовке декораций и атрибутов, что позволяет объединить познавательное развитие с самостоятельным художественным творчеством и всесторонней подготовкой к театрализованному воплощению произведения.

В современной педагогической науке краеведение стало живым процессом познания малой родины через судьбы и творчество выдающихся личностей. Для Пензенского края такой знаковой фигурой является Александр Иванович Куприн – великий русский писатель, чья жизнь и творчество неразрывно связаны с наровчатской землей. Его произведения, пронизанные глубоким гуманизмом, любовью к жизни и состраданием, представляют собой хороший материал для формирования ценностных ориентиров у подрастающего поколения.

Среди множества форм работы с наследием писателя особое место занимает драматизация, позволяющая ребенку не просто прочитать текст, но и прожить его через собственное эмоциональное

восприятие. Внеурочные занятия по литературному краеведению можно провести по рождественскому рассказу Куприна «Бедный принц». Он повествует о девятилетнем мальчике из богатой семьи, который всерьез задумывается о своей жизни и отношениях с близкими. Он не доволен тем образом жизни, который ведет, мечтает и строит планы. Современные дети, конечно же, являются представителями совсем другой эпохи, однако переживания их сверстника, жившего в XIX веке, им вовсе не чужды, потому что семейные проблемы являются вечными. Учащиеся четвертого класса на занятии краеведческого литературного кружка после прочтения и анализа рассказа могут быть привлечены к написанию сценария по произведению и к его дальнейшей драматизации.

Композиционно рассказ может быть поделен на три части: первая – монолог Дани Ивлева с небольшими авторскими комментариями, вторая рассказывает о колядовании Дани вместе с «уличными» ребятами, а финал произведения – последствия самовольной прогулки мальчика.

Внимание детей необходимо привлечь к названию произведения. Оксюморон, который использовал автор, заставляет еще до чтения рассказа задуматься над тем, что, казалось бы, несовместимые понятия оказываются в заглавии рядом и характеризуют одного человека. До чтения дети предполагают, какого принца можно назвать бедным, о чем может быть произведение с таким названием? А на заключительном этапе анализа ученики рассуждают о том, почему автор выбрал именно такое название для своего произведения и правильными ли были их предположения [2].

Постановка спектакля по произведению возможна лишь в случае глубокого изучения текста учащимися. Это достигается путем анализа произведения. В данном случае необходимо акцентировать внимание на центральном образе, чтобы лучше понять характер мальчика, особенности поведения, его отношения с окружающими. Главными, на наш взгляд, будут следующие вопросы:

– Почему Даня сердит на взрослых? Какие претензии он им предъявляет? Почему называет притворщиками? Почему рождественский праздник у елки кажется ему невеселым?

– Можно ли назвать Даню фантазером и мечтателем? Докажите свое мнение, используя текст.

– Что вы узнали из рассказа о Данином папе? Можно ли сказать, что он правильно воспринял поступок Дани? Почему у отца любимое восклицание: «Ох, уж эти мне женщины!»?

– Составьте портрет Дани, опираясь на начало текста произведения. Что вы измените в описании мальчика, рассказывая о нем после его прогулки?

– Как вы оцениваете поведение женщин в доме Ивлевых? Что в их действиях, на ваш взгляд, является правильным, а что нет?

– Что в жизни «уличных мальчишек» привлекает Даню? Почему он им завидует? Легко ли дается Дане решение убежать из дома на прогулку? Что ощущает мальчик, попав на зимнюю улицу?

– Как ребяташки воспринимают подошедшего к ним Даню? Почему? Трудно ли мальчику найти место в компании бедных ребят? Какие черты характера проявляются у Дани в разговоре с колядующими детьми?

– Почему во время колядования Даня совсем забыл о своих домашних? Чем увлекся мальчик?

– Какое настроение у Дани после прогулки? Как вы думаете, изменится ли жизнь мальчика после этого дня?

Приведенные выше вопросы позволяют учащимся понять внешние и внутренние характеристики персонажа, выделить важнейшие детали, позволяющие определить особенности игры юных исполнителей на сцене. Главным в работе со сценарием, выборе интонации персонажей, декораций, костюмов, реквизита, мизансцен становится исследование художественного текста. В динамике развития сюжета детально изучается речь персонажей и авторские ремарки к ней, поступки и их мотивация, оттенки чувств и настроения. Учащиеся выделяют те части текста, которые будут показаны на сцене, и те, которые нужны для того, чтобы выбрать костюмы, декорации, определить мизансцены, интонацию персонажей. Коллективное обсуждение сценария происходит с использованием интерактивной доски, на которой отображается переработка авторского текста.

Постановка спектакля предполагает выбор режиссера, актеров, декораторов, художников по костюмам. Ученики должны знать, какие обязанности выполняют люди, занимающие эти должности в настоящем театре, и какие действия требуются от них в процессе постановки спектакля. Информацию о театральном искусстве дети получают постепенно на уроках, во внеурочной деятельности, во время посещения спектаклей в драматическом и кукольном театрах. Необходимые термины фиксируются, объясняются.

Состав актеров должен быть основным и дополнительным. Это даст возможность задействовать в спектакле большую часть

класса и сравнить качество исполнения одних и тех же ролей разными детьми. Возможно привлечение родителей к постановке спектакля, что даст возможность оценить особенности игры актеров разных поколений, будет способствовать формированию интереса к совместной деятельности в семье.

Рассказ «Слон», написанный Куприным с удивительной нежностью и знанием детской психологии, становится мостом между современным школьником и культурными семейными традициями.

Реализация театрализованной деятельности по рассказу «Слон» требует глубокой эмоциональной вовлеченности детей на уроке, так как произведение включено в современные хрестоматии по литературному чтению.

На первом этапе ключевой задачей становится погружение в атмосферу Петербурга начала XX века и мир чувств главной героини Нади. Первичное знакомство с текстом сопровождается обсуждением: почему девочка заболела, и почему именно слон стал ее «лекарством»? Педагог может использовать прослушивание аудиозаписей произведения в профессиональном исполнении, чтобы дети уловили контраст между тихим, угасающим голосом Нади в процессе развития сюжета и ее восторженным шепотом при виде Томми. Визуализация сюжета реализуется через создание «живых картинок» или рисование комикса «Слон в гостях у Нади», что помогает закрепить последовательность событий: от просьбы девочки до появления гиганта в доме. Работа над лексикой и диалогами на этом этапе закладывает фундамент выразительности: дети учатся передавать тембром голоса решительность отца, вежливость немца-дрессировщика и доброту огромного животного.

Второй этап направлен на практическое перевоплощение в образ и расширение кругозора обучающихся. Для обогащения представлений о персонажах в процессе внеурочной деятельности проводятся виртуальные экскурсии в зоопарк или просмотр научно-популярных фрагментов о жизни слонов, их повадках. В этот период в систему занятий включаются подвижные игры «Тяжелая поступь» и упражнения на имитацию движений: дети пробуют передать массу слона через замедленные, уверенные жесты, суетливость горничных, резкие шаги отца Нади. Музыкальное сопровождение помогает передать атмосферу радости в финале рассказа. Параллельно с репетициями организуется творческая мастерская по созданию атрибутов: конструирование декораций детской комнаты Нади, изготовление угощения для слона и элементов костюмов персонажей. Такая

интеграция изобразительной деятельности и театральной практики позволяет ребенку не просто заучить текст, а прожить историю, осознавая ценность доброты и любви, способных сотворить чудо.

Когда ребенок произносит реплики героев, он становится в какой-то мере соавтором великого земляка. Ученик начальной школы, перевоплощаясь в героя рассказа, осознает, что чувства, описанные Куприным более ста лет назад, понятны и важны сегодня. Это укрепляет понимание преемственности поколений. Более того, атрибуты театральной постановки могут стать частью школьного музея или краеведческого уголка, посвященного А. И. Куприну. Выступления перед родителями с театрализацией рассказов превращают образовательный процесс в общественно значимое событие, popularizing культуру Пензенской области.

Список литературы

1. Борменкова Т. М. Планирование и организация игры-драматизации // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. 2020. № 10. С. 78–82.
2. Мали Л. Д., Климова С. А. Методика литературного чтения в начальных классах : учеб. пособие. Пенза : Изд-во ПГУ, 2025. 104 с.
3. Чагарова К. К. Театрализованная деятельность и драматизация как источник речевого развития дошкольников // Новое слово в науке: стратегии развития : сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 21 декабря 2018 г.). Чебоксары : Центр науч. сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. С. 86–89.

ПОДГОТОВКА ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ ВПР ПО МАТЕМАТИКЕ

Т. В. Кулагина

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Подготовка к выпускной проверочной работе (ВПР) является актуальной задачей учителя на протяжении всех лет обучения математике в начальной школе.

ВПР по математике для 4 класса содержит 11 заданий.

Наибольшие затруднения у учащихся четвертого класса при написании ВПР вызывает 11 задание. Это нестандартные задачи. В учебниках математики начальной школы практически нет заданий подобного вида, поэтому учащиеся либо даже не пытаются решать эти задачи, либо решают их подбором, но затрудняются объяснить свое решение.

При подготовке к ВПР учащимся нужно показать, что использование таблиц и схем значительно упрощает нахождения способа решения задач 11 типа.

Приведем пример работы над некоторыми задачами указанного типа.

Задача 1. Полоску бумаги разрезали на 5 частей. После этого большую из полученных частей снова разрезали на 5 частей. Так поступили много раз: на каждом шаге самую большую часть разрезали на 5 частей. Могло ли в итоге получиться 199 частей?

При знакомстве учащихся с подобными задачами целесообразно объяснить, что результаты проведенного исследования лучше оформлять в виде таблицы. Полученные сведения потребуются для анализа, в результате которого можно получить ответ вопроса задачи.

Чтобы решить представленную задачу, необходимо выяснить, сколько частей будет получаться после первого, второго, третьего разреза. Для наглядности можно использовать отрезок и делить его на части.

Какие же числа получатся при выполнении действий, указанных в задаче?

У нас была целая полоска – 1 часть; после первого разрезания получаем 5 частей; после второго разрезания частей станет – 9...

Заполним первую строку таблицы. Замечаем, что число частей увеличивается на 4. После первого разрезания – добавляется одна четверка; после второго – две четверки; после третьего – три четверки и т.д. Запишем полученную закономерность во второй строке таблицы.

1	5	9	13	...
	$5=1+4$	$9=1+4+4$	$13=1+4+4+4$	...
$1=1+4\cdot 0$	$5=1+4\cdot 1$	$9=1+4\cdot 2$	$13=1+4\cdot 3$	...
$1:4=0(\text{ост.}1)$	$5:4=1(\text{ост.}1)$	$9:4=2(\text{ост.}1)$	$13:4=3(\text{ост.}1)$	...

В третьей строке запишем то же, что записано во второй, заменяя сложение умножением. Третья строчка в нашей таблице показывает, что все числа, выражающие количество полученных частей после разрезания полоски, при делении на 4 дают остаток 1. В четвертой строке записано деление полученных чисел на 4 с остатком.

После анализа составленной таблицы, остается выяснить, какой остаток при делении на 4 дает число 199:

$199:4=49$ (ост. 3). При делении на 4 числа 199 получается остаток 3.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что 199 частей при указанном в задаче способе разрезания получиться не может.

Таблица в данном случае позволяет увидеть, какие действия выполнялись, чтобы найти свойство, которым обладают все рассматриваемые числа. Таблица позволяет не описывать словами ход рассуждений учащихся начальной школы при решении представленной задачи, что вызывает у них трудности.

При рассмотрении этой задачи можно сделать общий вывод: если числа в последовательности отличаются на одно и то же число (т.е. имеем арифметическую последовательность), то при делении на это число все числа последовательности дают один и тот же остаток.

Задача 2. В коробке лежат синие, красные и зеленые карандаши. Всего их 25. Синих карандашей в 8 раз больше, чем зеленых, а красных меньше, чем синих. Сколько в коробке красных карандашей?

Для решения указанной задачи целесообразно использовать метод перебора. Результаты перебора тоже лучше оформить с помощью таблицы.

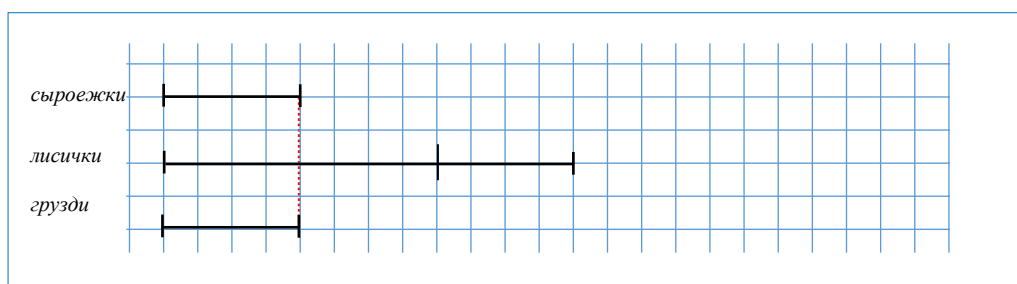
Виды карандашей	Число карандашей	Число карандашей	Число карандашей
Зеленые	1	2	3
Синие	$1 \cdot 8 = 8$	$2 \cdot 8 = 16$	$3 \cdot 8 = 24$
Красные	$25 - (8 + 1) = 16$	$25 - (16 + 2) = 7$	$25 - (24 + 3) = ?$
Вывод	Не удовлетворяет условию задачи, т.к. $16 > 8$	Удовлетворяет условию задачи, т.к. $7 < 16$	Не удовлетворяет условию задачи, т.к. синих и зеленых карандашей больше 25.

Анализируя таблицу можно сделать вывод, что единственная ситуация, удовлетворяющая условию задачи: 2 зеленых карандаша, 16 – синих и 7 – красных.

Таким образом, получаем ответ: 7 красных карандашей в коробке.

Задача 3. Маша собирала грибы. Лисичек Маша собрала в три раза больше, чем сыроежек, а груздей столько же, сколько сыроежек. Маша решила посчитать все собранные грибы. Сначала у нее получилось 66 грибов, потом – 65, а в третий раз – 67. Известно, что один раз Маша посчитала верно. Сколько грибов собрала Маша?

В данном случае, чтобы выбрать одно число из трех, нужно понять каким свойством это число должно обладать. Изобразим условие задачи с помощью схемы:

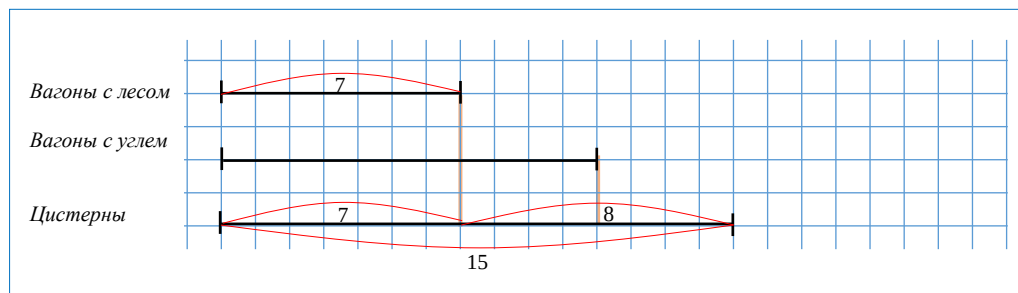


Глядя на схему, можно переформулировать условие задачи следующим образом: общее количество грибов – это 5 равных частей. Следовательно, общее количество грибов должно быть кратно 5. Из данных трех чисел только число 65 делится на 5.

Ответ: 65 грибов собрала Маша.

Задача 4. В товарном составе много вагонов: цистерны, вагоны с лесом и вагоны с углем. Вагонов с лесом 7, цистерн 15, а вагонов с углем на столько же больше, чем вагонов с лесом, на сколько меньше, чем цистерн. Сколько в этом составе вагонов с углем?

И в этом случае моделирование условия задачи с помощью отрезков позволяет увидеть зависимость между величинами, и особых рассуждений здесь уже не требуется.



Зная количество вагонов с лесом и цистерн можно узнать на сколько цистерн больше, чем вагонов с лесом.

1) $15-7=8$

Оказывается, что 8 – это две равные части.

2) $8:2=4$

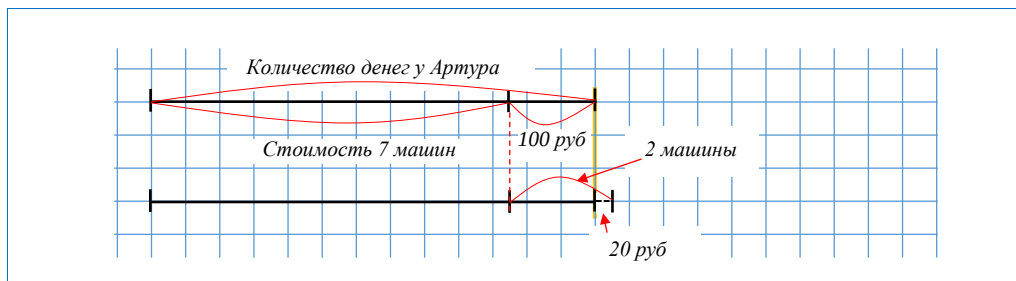
Число 4 показывает на сколько вагонов с углем больше, чем вагонов с лесом или меньше, чем цистерн. Таким образом, найти количество вагонов с углем можно двумя способами:

3) $7+4=11$ или $15-4=11$.

Ответ: 11 вагонов с углем было в составе.

Задача 5. Артур хочет купить машинки (все они стоят одинаково). Если он купит 7 машинок, то у него останется 100 рублей, до покупки девяти машинок ему не хватает 20 рублей. Сколько стоит одна машинка?

Изобразим условие задачи с помощью двух отрезков. На первом отрезке покажем ситуацию, когда покупается 7 машинок. На втором отрезке – покупается 9 машинок. Количество денег, которые есть у Артура, изобразим сплошной линией, а количество недостающих – пунктирной.



Анализируя, полученную схему, приходим к выводу:

1) $100+20=120$ (руб.) – две машинки стоят 120 рублей.

2) $120:2=60$ (руб.) – стоит одна машинка.

Ответ: 60 рублей стоит одна машинка.

Таким образом, при подготовке к ВПР учащихся надо научить составлять схемы и таблицы, что позволит им понять зависимость между данными в задаче величинами и найти способ решения задачи.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОГРАФИКИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ЛИРИЧЕСКИМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е. Э. Макшакова

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

В современном образовательном пространстве все большую актуальность приобретает использование инфографики как средства визуализации учебной информации. В условиях, когда внимание младших школьников становится все более фрагментированным, а поток данных – насыщенным, традиционные методы подачи материала порой уступают по эффективности визуальным формам представления сведений. Инфографика выступает не просто иллюстрацией, а полноценным инструментом обучения, позволяющим компактно и наглядно структурировать информацию.

Практическая значимость инфографики заключается в том, что она помогает младшим школьникам быстрее усваивать сложные понятия, выделять главное, запоминать последовательности и взаимосвязи. Инфографика концентрирует внимание на ключевых элементах, выстраивает логические связи и делает абстрактные категории зримыми. На уроках литературного чтения детям необходимо осмысливать образы, понимать настроение произведения, замечать художественные приемы [2].

На уроках литературного чтения инфографика позволяет наглядно представить сюжетную линию, систему образов, настроение произведения, выделить средства художественной выразительности. Визуализация дает возможность увидеть текст «со стороны», зафиксировать взаимосвязи между элементами произведения, заметить детали, которые могли остаться незамеченными при линейном чтении, младшие школьники запоминают содержание и учатся глубже понимать художественный замысел [3].

Одним из удобных инструментов для создания инфографики является онлайн-платформа «Miro». Ее функционал включает возможность размещать на виртуальном холсте текстовые блоки, стикеры, стрелки, изображения, фигуры, диаграммы. Пользователи могут работать совместно в режиме реального времени, вносить правки, оставлять комментарии, сохранять результаты в виде изображений или

PDF-файлов. Платформа проста в освоении, не требует установки дополнительного ПО и доступна с любого устройства, подключенного к интернету. «Miro» отлично подходит для создания учебных инфографик: она позволяет быстро и наглядно структурировать материал, экспериментировать с формами представления информации и вовлекать детей в совместную творческую деятельность.

Рассмотрим конкретный пример использования инфографики на уроках литературного чтения при изучении лирического стихотворения С. Есенина «Черемуха». Так как работа будет проходить на основе платформы «Miro», нужно будет создать личный аккаунт и пройти регистрацию. В настоящее время платформа бесплатная и с помощью настроек сайта ее можно перевести на русский язык. Учитель создает онлайн-доску, в которую может приглашать участников для создания инфографической модели, таблицы, диаграммы и т.д.

Урок по стихотворению С. А. Есенина «Черемуха» может строиться вокруг создания инфографической модели, отражающей восприятие текста. Учащимся дается частично заполненная модель, где указан центральный образ «Черемуха», от него отходят стрелки к блокам, обозначающим ощущения лирического героя: запах, цвет, звук, тактильные впечатления. Рядом размещаются стикеры с примерами средств художественной выразительности – эпитетами, метафорами, сравнениями. Тематика третьего блока «Примеры из текста», от которого идут пустые ячейки, необходимые для дальнейшего заполнения (рис. 1).

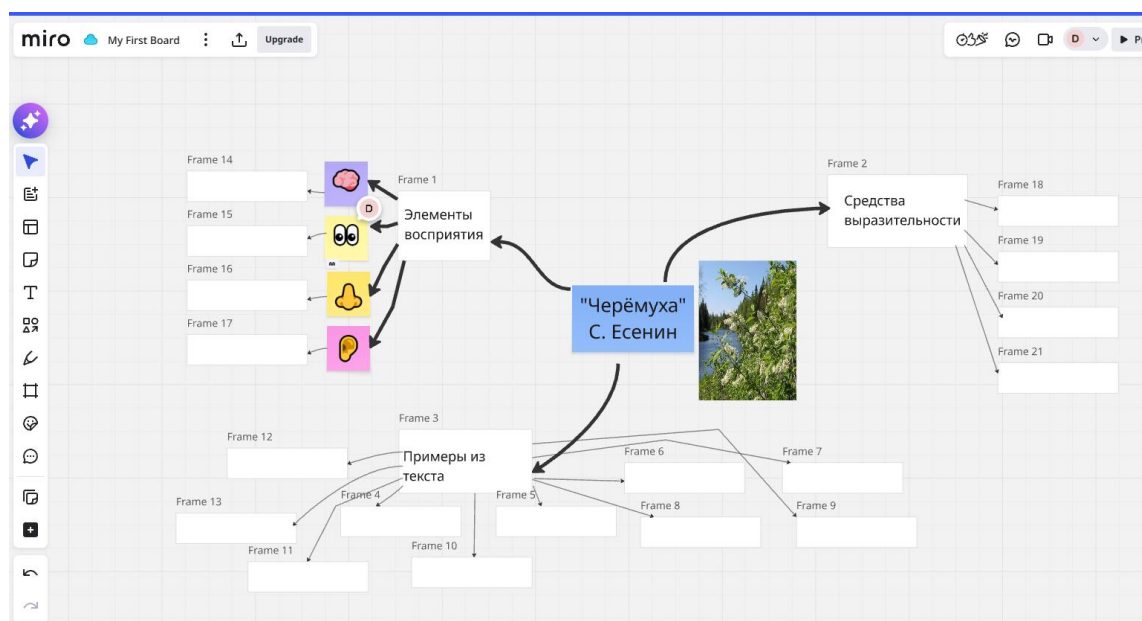


Рис. 1. Модель для заполнения (онлайн-доска «Miro»)

Детям необходимо самостоятельно выбрать словосочетания из представленного лирического произведения и записать их под стрелками от блока «Примеры из текста». Далее в группах или каждый за своим устройством может добавить иконки ощущений, иллюстрации и изображения к стихотворению или даже дополнительный тематический блок. А затем, используя инструмент «маркер», школьникам нужно нарисовать стрелками «связи» между блоками и компонентами. Текст превращается в наглядную модель, где каждый элемент связан с другими и подкреплён фрагментами стихотворения (Рис. 2). Так как онлайн-доска мало ограничена по размеру модели, участие могут принимать все ученики имеющие смартфон с выходом в интернет.

Преимущества использования этой платформы в том, что у нее есть андроид приложение, по ссылке или коду учителя к доске может подключиться весь класс. Каждый может взаимодействовать с доской: использовать функциональные стикеры (например, чтобы определить элементы восприятия), рисовать стрелки, устанавливая отношения и создавать свои таблицы и рамки. Можно добавлять изображения, фотографии, таблицы и диаграммы [1].

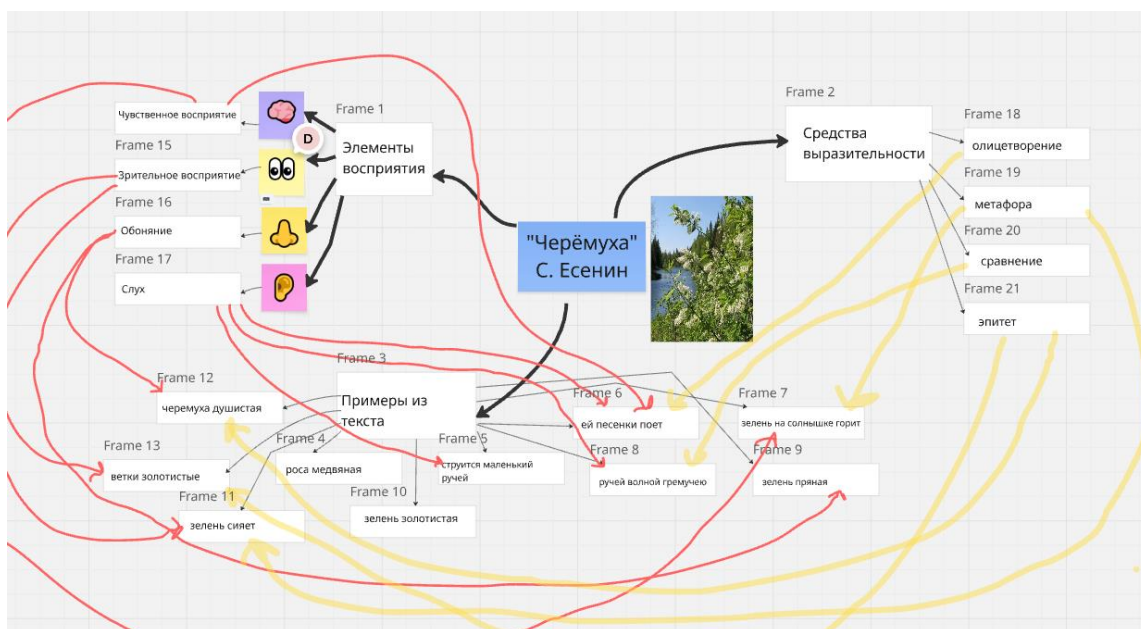


Рис. 2. Заполненная модель

Использование инфографики на уроках литературного чтения позволяет сделать процесс анализа художественного текста более наглядным, структурированным и увлекательным. Визуальная

модель помогает младшим школьникам увидеть взаимосвязи между образами и средствами выразительности, глубже понять настроение произведения и авторский замысел. Применение цифровых инструментов, таких как платформа «Miro», расширяет возможности совместной работы, повышает мотивацию учащихся и способствует формированию навыков работы с информацией в современной цифровой среде.

Список литературы

1. Черемуха. Есенин : онлайн-таблица. URL: https://miro.com/app/live-embed/uXjVGgnKmxI=?embedMode=view_only_without_ui&moveToViewport=-893%2C-760%2C2093%2C1163&embedId=711597522970 (дата обращения: 27.08.2026).
2. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов. М. : Книжный дом «Университет», 1999. 336 с.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М. : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ УРОКА ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Л. Д. Мали

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Прежде чем говорить о планировании уроков литературного чтения, необходимо уточнить цели и задачи этих уроков в начальной школе. Обратимся к работам Н. Н. Светловской. По ее мнению, основная цель обучения младших школьников литературному чтению состоит в воспитании квалифицированного читателя, который обладает устойчивой потребностью и способностью читать книги, а также умеет работать над книгой до ее чтения, в процессе чтения и после чтения (3).

Из этого вытекают задачи уроков литературного чтения:

1. Воспитывать у ребенка любовь к чтению книг.
2. Учить его работать с книгой до чтения, в процессе чтения и после чтения.

3. Формировать у учащихся литературоведческие знания и умения, обеспечивающие более полное и глубокое осмысление произведения. 4. Развивать универсальные учебные действия (умения анализировать, сравнивать, обобщать, прогнозировать, участвовать в диалоге, строить связное высказывание, планировать, оценивать и другие). 5. Осуществлять духовно – нравственное воспитание и развитие ребенка.

При этом последняя из названных задач нам представляется наиболее важной. Именно на уроке литературного чтения в связи с изучаемым произведением учитель имеет прекрасные возможности поговорить с детьми о духовно – нравственных ценностях, о хороших и плохих поступках персонажей, о добре и зле, о том, как лучше действовать в той или иной жизненной ситуации. Разговор на эти темы, проведенный в тактичной и спокойной обстановке, когда каждый ребенок может высказаться по обсуждаемому вопросу, многое даст для становления личности каждого ученика.

Поставленные цели и задачи учитель должен иметь в виду, планируя урок литературного чтения. Рассмотрим подробнее особенности планирования традиционного урока чтения, поскольку он является наиболее востребованным и распространенным в практике учителя.

Первый шаг подготовки учителя к уроку – подробное знакомство с текстом произведения, которое ему предстоит изучать. Такое знакомство предполагает, прежде всего, чтение и обдумывание текста, определение его жанра, уточнение его темы и идеи. Последнее является особенно важным, так как именно понимание учителем темы и идеи изучаемого текста становится содержательным стержнем урока, обеспечивающим решение всех поставленных задач, а также придающим ему (уроку) цельность, логичность и завершенность.

Важно как можно более конкретно и точно сформулировать тему и идею произведения. Особенно это касается темы. Принято считать, что тему произведения можно обозначить предельно абстрактно (например, «о дружбе», «о семье», «о природе», «о жизни животных», «о детях» и тому подобное). Практика показывает, что такая трактовка темы произведения ничего не дает ни учителю, ни его ученикам. За рамками остается смысл изучаемого текста. Нам представляется более целесообразным сформулировать тему

произведения по формуле «о том, как». Например: «О том, как мама попросила дочек помыть посуду, Оля помогла, а Наташа не стала помогать» (рассказ Ю. Ермолаева «Два пирожных»). Или: «О том, как дети строили во дворе горку, а Котька ее испортил, но затем все – таки исправил» (рассказ Н. Носова «На горке») (1).

Такая формулировка темы полностью соответствует содержанию произведения, а также отличается конкретностью и точностью. Безусловным плюсом является и то, что она несет в себе прямой намек на идею текста. В частности, идея первого рассказа звучать будет так: «Если мама обращается с просьбой, надо оставить свои дела и помочь ей»; идея второго рассказа: «Большую радость приносит совместный труд и совместные увлечения».

После определения идейно – тематической основы текста учитель уточняет задачи урока (образовательные, развивающие, воспитательные) и только после этого переходит к собственно планированию урока литературного чтения.

По сложившейся традиции, работа с новым произведением на уроке начинается с подготовки к его восприятию. На этом этапе урока используются следующие виды и приемы работы:

1. Знакомство с автором произведения. Оно может быть организовано по – разному: рассказ учителя или сообщения учащихся (обычно сопровождаются показом презентации), беседа о жизни и творчестве автора (если он детям уже знаком), работа с выставкой книг автора, упражнения по ориентировке в книгах, викторина по произведениям автора и другое.

2. Прием «Мозговой штурм». Он направлен на то, чтобы актуализировать в сознании детей информацию по теме изучаемого текста и тем самым улучшить его восприятие. Работа проводится в форме беседы, ориентированной на личный опыт учащихся. Например, перед чтением рассказа Ю. Ермолаева «Два пирожных» проводится беседа о том, как дети дома помогают маме, охотно ли они это делают, могут ли оставить все свои дела и пойти ей помочь, если даже она об этом не просит.

3. Прием «Глоссарий». Предусматривает работу над трудными ключевыми понятиями текста, важными для организации его анализа и для понимания авторской идеи. Не следует на этом этапе выбирать и объяснять все незнакомые в тексте слова, дети все равно это не усвоят. Лучше выбрать слова – названия нравственных

понятий, актуальных для характеристики персонажей в изучаемом произведении, предназначенном для чтения именно на сегодняшнем уроке. Например, при работе с рассказом Ю. Ермолаева «Два пирожных» такими словами могут быть: ленивый, трудолюбивый, заботливый, равнодушный. Дети читают эти слова, уточняют их значение, приводят примеры персонажей из прочитанных произведений, которым присущи эти черты характера. Учитель предупреждает учащихся, что слова пригодятся на уроке при анализе прочитанного произведения.

4. Прием антиципации, то есть прогнозирования содержания произведения по его заголовку, фамилии автора и иллюстрации. Прием важен для формирования у учащихся умений ориентироваться в тексте до его чтения, а также для создания необходимой мотивации перед первым чтением произведения в классе. Одновременно с этим приемом очень интересно использовать прием «Соревнование с автором», когда учитель после чтения названия произведения предлагает детям составить свой рассказ или сказку с таким заголовком, а затем сравнить его с авторским текстом.

Далее идут следующие этапы работы с произведением: первое чтение текста, проверка первых впечатлений, повторное чтение. Как правило, их планирование не вызывает больших затруднений у учителя.

Более подробно остановимся на этапе анализа произведения, наиболее сложном и важном. На этом этапе необходимо помочь детям лучше понять содержание текста, раскрыть его тайны и при этом не «засушить» восприятие, не погасить у маленьких читателей непосредственный интерес к нему. Как правило, в начальной школе проводится комплексный анализ, который включает в себя разные его аспекты: содержательный, структурный, стилистический, языковой и так далее (2).

Анализ учитель проводит методом эвристической беседы, позволяющей вовлечь учеников в коллективную исследовательскую работу, учить их наблюдать, рассуждать, сравнивать, обобщать, обосновывать свою и авторскую точку зрения.

При планировании беседы по тексту произведения учителю следует соблюдать некоторые рекомендации:

1. Начинать работу желательно с постановки творческой задачи: – Поразмышляем над прочитанным. – Обсудим содержание

прочитанного. – Побеседуем с автором произведения, чтобы лучше понять текст).

2. Разбор сюжета и композиции произведения лучше вести последовательно, вслед за автором, следуя его логике в описании развития действия.

3. Задавать учащимся вопросы разных видов (фактические, уточняющие, проблемно – поисковые, оценочные, обобщающие, творческие), разумно чередуя их и отдавая предпочтение проблемным вопросам, активизирующим читательскую деятельность детей.

4. В ходе беседы постоянно обращаться к тексту произведения, используя задания типа: – Докажите по тексту. – Найдите и прочитайте в тексте. –Приведите аргументы из текста».

5. В ходе анализа использовать интерактивные приемы работы с произведением, в частности:

а) характеристика персонажа произведения по плану: имя персонажа; возраст; социальное положение; портрет; поступки и черты характера персонажа; мои впечатления о персонаже.

б) составление палитры настроения персонажа;

г) составление дневника двойных записей, например:

Лисица (басня «Ворона и Лисица»)

Поступок	Причина
1. Учужала сыр	Была голодной
2. Стала хвалить Ворону	Льстила
3. Выманила сыр	Добилась своего

Ворона (басня «Ворона и Лисица»)

1. Нашла сыр	Повезло
2. Призадумалась	Была задумчивой
3. Потеряла сыр	Повелась на лесть

д) моделирование, в частности, оставление описательных моделей характера персонажа;

е) составление плана произведения: повествовательного, вопросительного, цитатного, картинного; составление кластера;

ж) постановка вопросов по тексту самими учащимися;

з) организация самостоятельной исследовательской работы по тексту произведения (групповой или индивидуальной).

В ходе анализа учителю важно «зацепить» учащихся проблематикой текста, вести беседу так, чтобы им было интересно рассуждать, высказывать свою точку зрения, спорить. Учитель умело поддерживает беседу, высказывается сам, осторожно подводит детей к пониманию идеи текста, помогает им правильно ее оценить.

6. Заканчивается анализ, как правило, обобщающей беседой по тексту произведения, направленной на уяснение его смысла и высказывание учащимися собственных эстетических и нравственных оценок по содержанию прочитанного. Примерные вопросы для обсуждения: – Что хотел сказать нам автор? : Какова основная мысль произведения? Как вы оцениваете произведение? Какие советы вы бы дали главному герою? Какие нравственные уроки можно извлечь из прочитанного? На кого из персонажей произведения вы хотели бы быть похожи? Прочитайте пословицы. Какие из них подходят к прочитанному тексту и почему?

Анализ произведения может быть проведен учителем и в нестандартном, необычном формате: в форме групповой исследовательской работы по тексту произведения, в форме дискуссии или «урока открытых мыслей», в форме интервью с автором произведения или одним из его персонажей, в форме игры «Ромашка Блума», в форме составления викторины или кроссворда по произведению и так далее.

7. На заключительном этапе работы с текстом – этапе творческого воссоздания прочитанного – учащиеся выполняют творческие задания: выразительно читают текст, иллюстрируют его, ставят мини – спектакли, пересказывают, например, от лица персонажа и так далее.

Мы рассмотрели традиционный, базовый урок литературного чтения, остановились на его содержании и структуре. В методике накоплено большое количество нестандартных уроков литературного чтения для начальной школы: урок – исследование (групповое и индивидуальное), урок – дискуссия, диспут, урок проектов, урок – игра (например, «ромашка Блума»), урок – путешествие, урок – спектакль, урок – конкурс, викторина и другие. Каждый из них строится по своему сценарию с учетом особенностей формы.

Список литературы

1. Мали Л. Д. Определение темы и идеи художественного произведения учащимися // Начальная школа. 2022. № 2.

2. Мали Л. Д., Климова С. А. Анализ произведения на уроках литературного чтения // Начальная школа. 2026. № 3.

3. Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения : книга для учителя. М., 1991.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

З. Ш. Мирзоева

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Одной из целей обучения и воспитания является становление гармонично развитой личности ребенка. И одним из направлений работы является развитие речи.

Речь – один из главных психических процессов, который тесно связан с мышлением. Один из выдающихся психологов XX в. Л. С. Выготский отмечал важность речи, говоря, что она является основным элементом активизации мышления, составной частью изучения нового, и она же способствует развитию познавательной деятельности ребенка [1].

Предмет математики традиционно считается одним из самых сложных учебных предметов. Математика – наука абстрактная, оперирующая специальными символами, знаками. Она характеризуется строгостью определений и формулировок, логически выверенными высказываниями. В связи этим необходимо обучать школьников в рамках предмета математики строго и четко выражать свои мысли как в устной, так и в письменной форме, строить логически обоснованные рассуждения при решении задач или при выполнении вычислений.

По мнению А. А. Махониной, математическая речь – это вид межличностной коммуникации, который выражает содержание сказанного в виде символьных (математических символов, латинского и греческого языков), графических обозначений (таблицы, диаграммы), математических моделей (уравнения, неравенства, их

системы, графы) и элементов визуализации (графики, схемы, чертежи) с использованием средств естественного языка. Математика развивает в ребенке интеллект и творческий потенциал, умение логически мыслить, правильно и последовательно выстраивать аргументацию, четко и грамотно выражать свои мысли [3].

Огромным потенциалом для развития речи младшего школьника выступает геометрический материал начального курса математики. Здесь дети изучают геометрические формы и фигуры, их свойства, что для них является наиболее доступным и понятным материалом. При работе с новыми геометрическими понятиями школьники учатся формулировать их определения, выделять существенные признаки и свойства, строить фигуры, измерять длину, вычислять площадь и т.д. [4].

На уроках математики мы учим детей грамотно употреблять в речи математические термины, правильно обозначать фигуры, используя соответствующую символику. Например, заучивая определения математических терминов, ученики зачастую не понимают их смысл, и это в дальнейшем сказывается на неправильном применении этого определения в доказательствах и при обосновании своего ответа. Поэтому учитель должен уметь применять на практике специальные методы и приемы развития математической речи учащихся.

Проведя анализ методической литературы, школьных учебников и учебных пособий, мы выделили основные направления развития математической речи обучающихся начальной школы: во-первых, это работа над звуковой стороной речи; во-вторых, развитие связной математической речи; в-третьих, работа по расширению математического словаря младшего школьника [1]. Также значительную роль играет развитие культуры математической речи. Культура математической речи представляет собой совокупность знаний и навыков, которые обеспечивают правильное и незатрудненное применение математического языка в коммуникации.

Ключевую роль в развитии математической речи учащихся начальных классов играет правильное произношение математических терминов, что является звуковой стороной речи. Когда учитель знакомит детей с новыми терминами, ему нужно прикреплять к доске карточки с этими словами, обращая внимание учеников на

их произношение и написание. Ежедневно в процессе устного опроса давать детям упражнения на употребление математических терминов, проводить математические словарные диктанты, где отрабатывать правильное написание геометрических терминов, или предложить детям вести словарь математических терминов. Например, в начале урока предложить учениками выполнить в парах упражнение на постановку ударения в словах линия, прямая, отрезок, ломаная и т.д.

Для развития связной математической речи можно использовать задания на описание геометрических фигур, например, предложить ребенку описать геометрическую фигуру, а другие ученики должны назвать эту фигуру. Эффективны приемы составления загадок, стихотворений или синквейнов об изучаемых геометрических фигурах.

Пример синквейна.

Угол.

Острый, тупой.

Строят, измеряют, находят.

У угла две стороны.

Геометрическая фигура.

Пример составления детьми загадки.

Фигура кривая и замкнутая.

Не имеет углов и сторон.

Зато с радиусом и центром.

Что же это?

Развитие словарного запаса можно проводить в разных направлениях: понимание и умение объяснять значение математических терминов, умение употреблять эти термины в речи.

Говоря о методах развития математической речи при изучении геометрического материала, стоит отметить такой метод, как эвристическая беседа, которая предполагает задавание наводящих вопросов, при ответе на которые обучающиеся приходят к новым знаниям, развивают умения четко и структурированно отвечать на поставленный вопрос, у них формируется умение логически рассуждать.

Особое место в формировании математической речи у обучающихся начальной школы занимает наглядность. Использование картинок, моделей, чертежей, схем на уроке повышает интерес,

познавательность и речевую активность ребенка. При помощи наглядных средств обучения детям легче понять и усвоить изучаемый материал, следовательно, этому виду средств следует уделять большое внимание.

Сам учитель должен обладать высокой культурой математической речи, поскольку для школьников именно учитель является образцом для подражания [5].

Изучив учебники математики для начальных классов, мы отметили, что материал по геометрии разнообразен, задания усложняются постепенно, и направлены на расширение словарного запаса младшего школьника. Когда дети только начинают изучать геометрический материал, они это делают на уровне ознакомления и узнавания, но с каждым годом круг задач расширяется и усложняется. Можно выделить этапы работы над геометрическими понятиями:

1 этап. Знакомство и распознавание (обучающиеся учатся узнавать фигуры, называть их, выделять основные признаки);

2 этап. Описание и сравнение (описывают свойства геометрической фигуры, сравнивают фигуры между собой, выделяют сходство и различия);

3 этап. Усвоение и применение (строят данные фигуры, используют их свойства при решении задач);

4 этап. Систематизация и обобщение (анализируют свойства геометрических фигур, схожих с данной фигурой, устанавливают взаимосвязи, обобщают, включают новые понятия в систему уже знакомых).

Подводя итог всему вышесказанному, важно отметить, что развитие математической речи учащихся при изучении элементов геометрии в начальной школе – это комплексный и поэтапный процесс, требующий использования разнообразных методов, приемов и средств обучения.

Список литературы

1. Далингер В. А. Развитие математической речи учащихся при обучении математике // Современные наукоемкие технологии. 2014. № 6. С. 83–85.

2. Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе. Развивающее обучение : сборник методических задач. М. : Ассоциация XXI век, 2016.

3. Махонина А. А. Методика формирования математической речи учащихся 5–6 классов при введении математических понятий // Педагогика и психология: от вопросов к решениям : сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. Томск : Эвенсис, 2016. С. 14–18.

4. Раздобурдина Т. А. Использование геометрического материала на уроках математики в начальной школе как один из способов развития интеллекта ребенка // Управление качеством образования. 2020. № 7.

5. Фридман Л. М. Теоретические основы методики обучения математике. М. : Едиториал УРСС, 2015. 248 с.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ПОМОЩЬЮ ИЗМЕНЯЕМОЙ МОДЕЛИ

Н. И. Наумова¹, Н. А. Павлова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Визуализация играет важную роль в учебной деятельности младших школьников. Она облегчает восприятие, понимание и запоминание материала, активизирует познавательную деятельность детей и способствует развитию ключевых навыков [1]. Известны следующие приемы визуализации, которые используются на уроках в начальной школе: кластер, таблица, интеллект-карта, модель, облако слов, интерактивные плакаты и др.

Анализ литературы показал, что приемы визуализации являются актуальными, так как направлены на решение ряда проблем, которые возникают в образовательном процессе. Приведенная ниже таблица иллюстрирует наши утверждения.

Возможности визуализации для решения образовательных проблем младших школьников

Проблема	Что дает визуализация
Трудности при усвоении сложных понятий	Упрощает восприятие сложных, абстрактных процессов и явлений, делая их доступными и понятными
Проблемы с запоминанием материала	Структурирование информации посредством визуальных образов способствует более глубокому усвоению и более длительному удержанию информации
Несформированность когнитивных навыков	Помогает организовать образы, сделать их целостными и обобщенными
Низкая мотивация к обучению	Яркие образы, интерактивные материалы, необычный способ представления информации
Трудности с обобщением учебного материала	Помогает структурировать информацию, выделять ключевые элементы и устанавливать взаимосвязи между ними
Проблемы большого объема информации	Позволяет «сжать» учебный материал, сделать его более компактным и понятным

Данные таблицы показывают, что визуализация обладает значительным потенциалом в обучении различным учебным предметам начальной школы.

В данной статье раскрывается один из приемов визуализации познавательной деятельности – изменяемая модель, которая в своих вариантах отражает потребности познавательной деятельности и состояние ее результата. Для создания такой модели можно использовать слайд-презентацию, которая позволяет изменять первоначальный вид модели в зависимости от потребностей познавательного процесса.

Рассмотрим возможности применения изменяемой модели на различных уроках в начальной школе. Одна из задач, которая решается учителем на уроке, связана с привлечением внимания учащихся к новой задаче. Этому может способствовать наглядное представление границы пространств знания /незнания. Одним из средств визуализации познавательной ситуации может стать изменяемая модель. Рассмотрим, как можно применить такую модель в данной ситуации. В начале изучения нового детям дается

схема сложного понятия с пустыми местами для свойств, которые позже заполнятся в зависимости от задач познавательной деятельности.

Например, на уроках русского языка во втором классе дети начинают знакомиться с именем существительным. На первом уроке им предъявляется перспективная модель этой части речи. Дети выполняют задание: найти слова, которые называют окружающие нас предметы (например, парта, стол, лампа и др.). А учитель задает вопрос: какие свойства есть у этих слов? После предположений детей, учитель показывает на доске модель, отражающую перспективу открытий свойств слов этой группы. (На этом уроке детям предстоит открыть два из них.)



Рис. 1

После наблюдений за именами существительными учащиеся открывают первые два свойства данной части речи и указывают их на модели. Вместо первых двух закрытых замков появляются открытые (рис. 2).

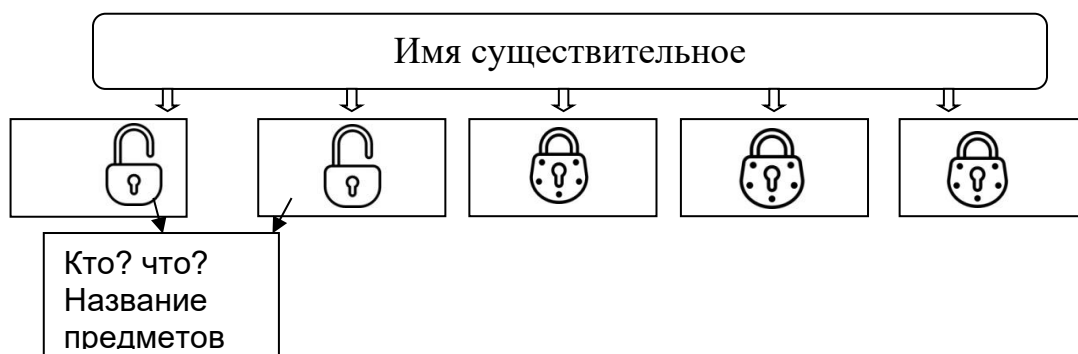


Рис. 2

Далее учитель предлагает детям облака слов, чтобы иллюстрировать открытые свойства имени существительного (рис. 3).



Рис. 3

Выбранным облаком дети иллюстрируют модель, дополняя ее. На следующем уроке учитель представит детям измененный вариант схемы (рис. 4).



В таком виде модель становится средством повторения изученного материала, а также основой для раскрытия новых свойств имен существительных: деление их на одушевленные и неодушевленные.

Рассмотрим возможности применения данного вида модели на других уроках.

Математика (1–2 классы, тема «Состав числа»)

Ситуация: дети знают, что число 5 можно представить как сумму двух слагаемых, но не все варианты им известны.

Как применять модель: На слайде – домик с пустыми окошками или числовой луч с пропусками. В начале урока показываются «зона известного» (например, $5 = 1 + 4$) и «зона неизвестного» (окошки). Решая примеры, дети заполняют пропуски, модель «оживает»: вместо вопросов – цифры. На следующем уроке учитель убирает часть чисел, и модель становится тренажером. *Литературное чтение (2–3 классы, тема «Структура сказки»)*

Ситуация: дети знают отдельные элементы сказки (зачин, волшебные события, концовка), но не могут выстроить их в логической последовательности.

Как применять модель: на слайде изображена «карта сказки» с пустыми блоками. Учитель читает новую сказку, а дети после каждого фрагмента заполняют соответствующий блок схемы (например, «Жили-были...» → зачин, «Иванушка превратился в козленка» → волшебное событие). На следующем уроке учитель показывает ту же модель, но с перемешанными блоками, и просит детей восстановить порядок.

Окружающий мир (2 класс, тема «Стадии развития живых существ»)

Ситуация: дети знают, что бабочка появляется из гусеницы, но не понимают всей цепочки превращений.

Как применять модель: на слайде представлена схема жизненного цикла бабочки с пустыми звеньями: яйцо → ? → куколка → ?. В начале урока дети высказывают предположения о пропущенных стадиях. Учитель постепенно открывает их (гусеница → бабочка), а на следующем уроке меняет порядок и предлагает детям самим восстановить последовательность, перетаскивая картинки в пустые ячейки.

Список литературы

1. Селютина В. В. Теоретические основы применения средств визуализации учебной информации на уроках в начальной школе // Молодой ученый. 2024. № 21 (520). С. 245–248. URL: <https://moluch.ru/archive/520/114724> (дата обращения: 15.04.2026).

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В БУКВАРНЫЙ ПЕРИОД

Н. И. Наумова¹, О. А. Маслова², Т. Стеванович³

^{1,2,3}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

В современном отечественном образовании важная роль отводится индивидуализации образовательного процесса. Вопрос о том,

как учитывать индивидуальные особенности детей при обучении, традиционно является актуальным как в науке, так и в практике обучения. Долгое время в понимании этого подхода ограничивались поиском путей, которые бы позволили адаптировать образовательный процесс под особенность каждого ребенка (или группы детей) [1]. Например, в литературе описаны особенности детей, у которых овладение навыком письма затруднено в силу психолого-физиологических и других особенностей. Так, выделяют следующие группы детей: 1) с недостаточно развитыми графо-моторными навыками; 2) дети с недостатками внимания и контроля; 3) леворукие дети; 4) дети с неустойчивым вниманием и др. Реализуя индивидуальный подход, учитель должен выбирать методы, формы, средства, соответствующие индивидуальным особенностям: индивидуальные задания, дифференцированные задания, индивидуальные формы работы. Например, детям, которые пишут медленно из-за трудности с координацией движений, мелкой моторикой или скоростью переключения внимания рекомендуют не увеличивать темп, а развивать уверенность и плавность движений с помощью таких приемов, как письмо элементов букв крупным шрифтом по образцу или пунктиру; обводка узоров, орнаментов, фигур с последующим прописыванием букв; штриховка, дорисовывание деталей, «лабиринты» для работы карандашом, короткие диктанты из 2–3 предложений с последующим анализом ошибок.

Однако в связи с гуманистической направленностью современного образования (ориентация на личность ребенка, его самореализацию, самомотивацию) проблема индивидуализации стала приобретать новые характеристики. В современных исследованиях по данному вопросу акцент в деятельности учителя стал переноситься на активизацию и поддержку индивидуального стиля деятельности учащихся [2]. В научной литературе индивидуальные стили овладения первоначальным письмом характеризуются как особенности подхода ребенка к освоению навыка письма, которые зависят от его личностных, психофизиологических, моторных и мыслительных особенностей.

В связи со сказанным современное понимание индивидуального подхода включает различные типы процесса индивидуализации, в которых проявляются разные стратегии деятельности учителя:

1 стратегия: учитель индивидуализирует процесс обучения, дифференцируя приемы и средства для различных учащихся (или групп учащихся) в зависимости от трудностей, которые они испытывают в освоении письма;

2 стратегия: учитель создает условия для «самообучения» и «самоиндивидуализации».

Для применения первой стратегии важно умелое чередование коллективной работы и оказание индивидуальной помощи конкретным учащимся. Средствами реализации этой стратегии являются специально разработанные дидактические материалы для проведения коррекции.

При реализации второй стратегии важно стимулирование потребности младших школьников в понимании своих индивидуальных особенностей и умения ориентироваться на них в учебной деятельности. Для этой стратегии требуется другой методический инструмент, им являются создаваемые на уроках ситуации выбора. Особенностью таких ситуаций является предъявление учащимся нескольких стратегий деятельности и предоставление возможности выбора одной из них. Это позволяет учащимся проявлять активность, самостоятельность и индивидуальный стиль познания.

В этих ситуациях ребенок при поддержке учителя и с его помощью осуществляет выбор:

- объема работы (учитель предлагает детям поставить точку, до которой они могут успеть написать, но при этом писать они должны красиво);
- характера заданий (задания на тренировку / задания повышенной сложности);
- помощи (например, калька для обведения; консультация учителя) и др. Все указанные средства помощи учитель размещает в кармашках лэпбука, который специально создается учителем для этой работы. В кармашках размещаются кусочки кальки (10х10), листы с дополнительными заданиями для штриховки, для обведения, для письма букв и их элементов т.п.

Рассмотрим этапы урока письма, на которых целесообразно создавать ситуации выбора.

Этап письма букв. На этом этапе некоторым детям потребуется помощь, так как не все из них сразу могут освоить правильное письмо буквы (с соблюдением наклона, соразмерности элементов, правильности формы). После написания нескольких букв учитель просит детей сравнить написанные буквы с образцом и принять решение: потренироваться в обведении буквы по кальке или продолжить писать самостоятельно. Для оценки могут быть использованы

специальные значки, которые дети выкладывают на парте после принятия решения.



Буду продолжать без помощников.



Воспользуюсь помощником.

Далее этап протекает в условиях дифференцированной деятельности детей: одни ребята продолжают писать буквы до конца строки самостоятельно, другие обводят по кальке и затем продолжают писать буквы столько, сколько они могут написать за отведенное на проведение этого этапа время.

В конце этапа учитель просит перевернуть значки обратной стороной.

Этап работы с соединениями букв. Работа проводится аналогично. Дети, которые готовы работать самостоятельно, выкладывают соответствующий значок, дети, которые не уверены в себе, тренируются в обведении по кальке и только после этого переходят к самостоятельной работе.

Этап списывания слов и предложений. На этом этапе работа начинается с совместного хорового проговаривания по слогам слов или предложений, которые предназначены для списывания. Далее дети также могут сделать выбор: потренироваться в обведении или сразу приступить к списыванию.

Те ребята, которые завершили работу над материалами прописи, могут сделать выбор задания повышенной сложности. Они помечены значком со штангой и представляют собой сложные по конфигурации бордюры или узоры. Учащиеся, которые с трудом осваивают процесс письма, также могут работать над дополнительными заданиями: вместе с учителем они анализируют трудности и учащему предоставляется выбор заданий, которые способствуют преодолению этих трудностей. Это могут быть задания на отработку наклона, отдельных элементов, соединений, письмо «трудных» для ребенка букв.

Обобщая сказанное, заметим, что индивидуализация образовательного процесса в обучении письму реализуется различными стратегиями. Их сочетание позволяет более продуктивно подходить к решению проблемы преодолению трудностей, а также формированию у ребенка учебной самостоятельности.

Список литературы

1. Булычева Л. С. Индивидуальный подход к учащимся как условие предупреждения их неуспеваемости. М. : Просвещение, 2004. 189 с.
2. Моница Г. Б. Педагогические основания индивидуализации процесса обучения школьников грамотному письму : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01. СПб., 2004. 26 с.

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО ПРЕДПОЛОЖЕНИЮ

Е. С. Немкина

*Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия*

Важным этапом в жизни младшего школьника в России уже более 10 лет является написание Всероссийской проверочной работы (ВПР). Они проводятся в конце каждого учебного года по основным учебным предметам (список предметов и классов ежегодно утверждается федеральной службой по надзору в сфере образования – Росособнадзором), включая математику.

Преимущественно задания по ВПР «Математика» за 1–4 класс не вызывают затруднений у будущих учителей, да и у действующих учителей при подготовке младших школьников. Однако 11 задание по «Математике» 4 класса связано не с арифметическими текстовыми задачами (на уровне начальной школы решаются арифметическим методом, ответ находится в результате последовательных вычислений), как их можно ошибочно отнести «на первый взгляд», а с особым видом логической текстовой задачи (задачей на предположение). В ходе решения этой задачи выполняются не логические операции – конъюнкция, дизъюнкция, импликация, отрицание и др. (хотя на уровне начального общего образования преимущественно решаются с опорой на модели), она имеет арифметическое решение с элементами логических рассуждений.

Почему же задачи на предположения такие особенные и способны вызывать затруднения даже у опытных педагогов? Это связано со многими факторами. Во-первых, построение логических цепочек вызывает сложности не только из-за необходимости использования многоступенчатой конструкции из высказываний (все варианты «если... то...», «если... иначе» и др., которые уже в прямом или косвенном виде фигурируют в тексте задачи), но и из-за испытываемых затруднений в удержании в голове такого объема информации (взрослый человек способен одновременно держать в голове 5-9 простых высказываний; у младшего школьника объем кратковременной памяти меньше). Во-вторых, будущие учителя начальной школы большинство задач по «Физике» и «Алгебре» привыкли решать уравнением или системой уравнений, что за годы обучения стало привычкой и теперь «им так удобнее», в то время как на уровне начального общего образования подобное не изучается. В-третьих, большинство учителей начальной школы объясняют логику таких задач ограничиваясь моделями (используя рисунок или таблицу), решая подбором, в то время как в самом задании ВПР требуется записать решение и ответ. Кроме того, случаются и ошибки в записи готовых решений (ответов) в напечатанных тетрадях по подготовке к ВПР, что связано с усвоением смысла арифметического действия умножения (оперируя переместительным свойством умножения, взрослые забывают о предметном смысле каждого числа в задачах), взаимосвязи между компонентами арифметических действий и т. д.

Все это однозначно обосновывает необходимость обучения будущих учителей начальной школы решению подобного рода задач – задач на предположение. Так каким же образом можно организовать работу со студентами так, чтобы решение задач на предположение стало понятным и доступным?

Рассмотрим эту работу на примере задачи: «В магазин музыкальных инструментов привезли 8 двухструнных и шестиструнных гитар. У них всего 36 струн. Сколько каких гитар привезли в магазин?»

Учитель предлагает представить, что отдельно привезли остоны гитар и струны к ним. Тогда возникает вопрос: сколько струн можно точно натянуть для каждой гитары? В ходе обсуждения студенты предлагают «закрепить» по две струны, то есть всего будет использовано 16 струн. Однако струн всего 36. Таким образом, останется натянуть еще 20 струн. Тогда студенты могут предположить, что для каждой шестиструнной гитары нужно

использовать еще по 4 струны (из всех оставшихся), следовательно, шестиструнных гитар – 5, а остальные 3 – двухструнные.

После такой работы педагог предлагает студентам самостоятельно записать полученное решение. Проблемы начинаются уже в первом действии. Обучающиеся записывают его так: « $8 \cdot 2 = 16$ (стр.)» или « $2 \cdot 8 = 16$ (стр.)». Это связано с конкретным (предметным) смыслом действия умножения: в первом случае мы умножаем остоны гитар или их количество на количество «закрепляемых» струн (согласно определению: умножение – это сложение одинаковых слагаемых, где первый множитель показывает какое число складываем, а второй – сколько раз [1]), а во втором – наоборот. В первом мы получим количество гитар (тогда неверно наименование и не соответствует заданному вопросу задачи), а во втором – запись выполнена верно. В ходе обсуждения студенты повторяют уже изученный материал и заменяют умножение сложением, чтобы убедиться в верности второй записи и делают вывод, что переместительное свойство умножения к задаче не применимо.

Вторая ошибка связана с тем, что пропускается действие по нахождению разницы в количестве струн между двухструнными и шестиструнными гитарами. Студентам кажется «очевидным», что разница между ними в 4 струны. Однако этого числа в задаче нет и его невозможно использовать в записи решения на данном этапе.

Аналогичным образом выполняется работа над поиском второго способа. Теперь в качестве предположения выступает «в каждой гитаре шесть струн».

В конечном итоге обучающиеся получают следующие записи решения (таблица 1).

Таблица 1

Способы решения задачи по предположению	
Способ 1	Способ 2
Предположим, что все гитары двухструнные, тогда у них:	Предположим, что все гитары шестиструнные, тогда у них:
1) $2 \cdot 8 = 16$ (стр.)	1) $6 \cdot 8 = 48$ (стр.)
2) $36 - 16 = 20$ (стр.) – осталось	2) $48 - 36 = 12$ (стр.) – не хватает
3) $6 - 2 = 4$ (стр.) – на столько у двухструнной гитары меньше струн, чем у шестиструнной	3) $6 - 2 = 4$ (стр.) – на столько у шестиструнной гитары больше струн, чем у двухструнной
4) $20 : 4 = 5$ (г.) – шестиструнные	4) $12 : 4 = 3$ (г.) – двухструнные
5) $8 - 5 = 3$ (г.) – двухструнные	5) $8 - 3 = 5$ (г.) – шестиструнные
Ответ: 3, 5.	Ответ: 3, 5.

Вызывают некоторые сложности несоответствия нашего предположения и полученным результатом в 4 действия (предполагали, что все двухструнные, а нашли шестиструнные). Для того, чтобы снять это недопонимание можно решить эту задачу с помощью предметного рисунка.

Обозначим каждую гитару кругом, т.е. изобразим 8 кругов. Под каждым кругом будем рисовать черту, обозначающую одну струну. Согласно первому способу решения под каждым кругом нарисует по две черты (рис. 1).

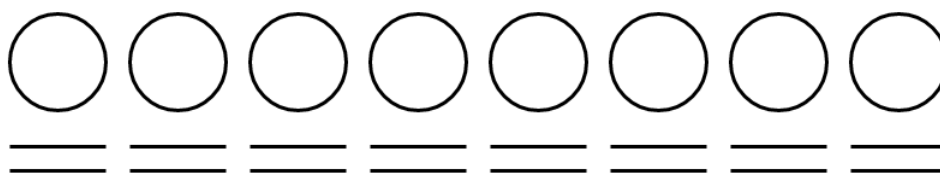


Рис. 1. Первый этап изображения предметной модели

После этого выясняем, что нарисовано 16 линий. Нужно изобразить еще 20 таких. Тогда нужно рисовать еще по 4 (чтобы получить шестиструнные гитары) под каждым кругом, пока не закончатся эти 20 струн. Таким образом получается следующее изображение (рис. 2).

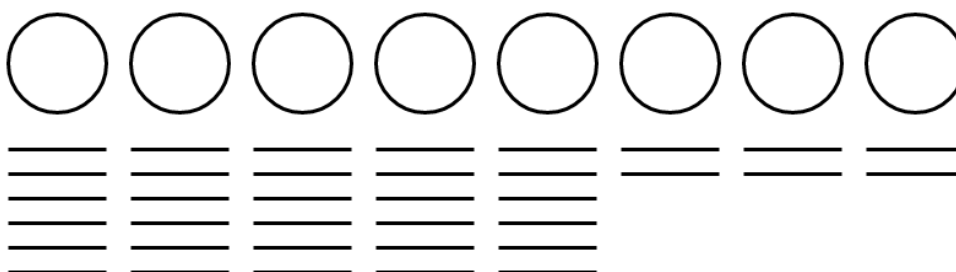


Рис. 2. Второй этап изображения предметной модели

Второй способ можно разобрать аналогично или предложить обучающимся попробовать выполнить изображение самостоятельно. Единственное существенное отличие в том, что струны (линии) будем не дорисовывать, а зачеркивать.

После решения нескольких аналогичных задач студенты замечают, что существует некий универсальный алгоритм рассуждений для такого типа задач. В первом действии находим то, что мы предположили. Далее – разницу между тем, что получили и тем, что дано в условии. Следующим определяем разность между количеством

ног, струн, колесами и др. (тем что дано в условии задачи). В четвертом действии результат второго действия делим на результат третьего. В последнем действии из общего количества предметов вычитаем полученное в предыдущем.

Обучающимся начального общего уровня образования обычно требуется найти количество только одного из видов предметов (например, двухструнные гитары, трехколесные велосипеды и т.д.). Если разница в количестве единица (например, трехколесные и двухколесные велосипеды), то они останавливаются на втором действии. Несмотря на то, что наименование во втором действии в таком случае будут составляющие предмета, а вывод делается о количестве цельных предметов.

Таким образом, при подготовке будущих учителей начальной школы важно уделять внимание разным подходам, методам и приемам, демонстрировать более доступные для младших школьников и эффективные способы решения задач – в том числе и задач на предположение.

Список литературы

1. Моро М. И., Бантова М. А., Бельтюкова Г. В. [и др.]. Математика. 2 класс : учеб. для общеобразоват. организаций : в 2 ч. М. : Просвещение, 2025. Ч. 2. 112 с.
2. ФГБУ Федеральный институт оценки качества образования. URL: <https://www.fioco.ru/> (дата обращения: 15.05.2026).

ПОДГОТОВКА ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ НАД АЛГОРИТМИЧЕСКИМИ ЭТЮДАМИ

Т. А. Немкина

*Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия*

В рамках изучения дисциплины «Математика и информатика» на уровне высшего образования важно не только обучить будущих

учителей начальной школы сугубо теоретическим обоснованиям в рамках соответствующей предметной области и способам выполнения практических заданий по имеющимся тематикам, но и познакомить их с особенностями применения полученных знаний на уроках «Математики» и «Информатики» начального общего образования.

Так, например, при изучении теории множеств можно предложить студентам выполнить задания из учебников по «Математике» и «Информатике» за первый класс на классификацию; текстовые задачи на различные арифметические действия; задания, связанные с «мешками» (терминология учебников А. Л. Семенова и Т. А. Рудченко [3]); на нахождение количества элементов в пересечении или объединении (например, в задачах про школьников, часть из которых занимается в нескольких кружках, а часть – только в одном) и др. При изучении же элементов логики и комбинаторики можно предложить соответствующие типы олимпиадных заданий для 1–4 классов или задания из специальных тетрадей (например, рабочие тетради «Учимся решать логические задачи» и «Учимся решать комбинаторные задачи» Н. Б. Истоминой [1, 2]).

Организовывая работу по применению полученных на уровне высшего образования знаний на заданиях для 1–4 классов важно уточнять у студентов не только теоретические обоснования и соответствующую математическую или информационную терминологию, но и элементами предлагать методические аспекты работы над подобными заданиями. Так, в комплексном рассмотрении материала, студентам будет легче позднее воспринимать «чистую методику» в рамках соответствующей дисциплины, уже имея некоторые представления в данной области (ведь информация, в большинстве своем, усваивается лишь при многократном повторении и применении), некую «базу».

Рассмотрим на примере изучения так называемых алгоритмических этюдов, к которым можно отнести задачи на переливания, переправу и ряд более узкоспециализированных задач, которые были ранее доступны в рамках компьютерной программы «Роботландия» (или последующей версии – «Хиты Роботландии») – «Монах», «Конюх», «Машинист» и др. «Алгоритмические этюды» представляют собой в компьютерной версии исполнителей, с помощью которых обучающиеся решают некоторые задачи, направленные на развитие алгоритмического мышления. Однако можно организовать работу над такими задачами и вне техники, используя доску

и мел (или маркеры), а при особом подходе – дидактические материалы к конкретным видам задач.

В качестве комплекта дидактических материалов для широко известной задачи про переправу волка, козы и капусты через реку можно использовать заготовки в виде таблиц (распечатанные на бумаге для каждого ребенка или же расчерченные на белом картоне или бумаге для черчения и заламинированные), рабочего поля (изображение двух берегов и реки между ними, тоже заламинированное или покрытое пленкой для учебников), героев задачи (волка, козы, капусты, лодки со стариком или крестьянином по количеству рабочих полей) и демонстрационным материалом учителя с теми же героями и полем (достаточно увеличенных в размере героев задачи, покрытых пленкой и с магнитной полосой с обратной стороны; альтернативно можно сделать страницу презентации или разместить изображения персонажей на экране доски и перемещать по условно расчерченному полю – рис. 1). Использование такого яркого наглядного материала позволит обучающимся в игровой форме лучше освоить принцип решения задач на переправу за счет возможности зрительного «удержания» текущей позиции каждого героя задачи.



Рис. 1. Слайд презентации для задачи на переправу

Положительно на подготовке будущих учителей начальной школы сказывается и участие в подготовке соответствующих дидактических материалов. Можно предложить им разработать подобные в рамках занятий в парах или группах или предложить подготовить дома по любому из алгоритмов. При этом важно оценивать не только качество разработанного материала (распечатанные на бумаге для принтера материалы, вырезанные без дополнительной обработки могут быть использованы всего несколько раз прежде,

чем будут порваны, замяты и др.; в качестве замены пленки для учебников или ламинатора можно использовать скотч) и соответствие выбранной задаче (например, для задач на переправу через мост или другую поверхность нескольких человек со свечей и подобных им задач, важно указывать на изображениях героев количество времени, затрачиваемое на передвижение до другой части игрового поля), но и творческий подход при подборе материалов и выполнении дидактического материала.

В рамках дисциплины студентам было предложено разработать один комплект дидактического материала для обучающегося или демонстрационный – для учителя по одному из изученных или имеющихся этюдов. Большинство из них пошло по легкому пути, создав материалы для «переправы» наподобие тех, что демонстрировал на занятии педагог (несколько человек использовали других персонажей – лису, курицу и зерно; лису, гуся и мешок бобов и т.д.). Некоторые студенты выбрали для этой цели рассмотренные в рамках занятий дидактические материалы «Переливашки» (на картоне изображены прямоугольниками сосуды на 8, 5 и 3 л, есть 8 л в виде картонных полосок «воды», необходимо путем переливания разлить в первые два сосуда поровну) и «Монах» (на картоне изображены три одинаковых стержня, в качестве колец – картонные полоски разной длины; можно подготовить игру сразу для трех и пяти колец; условия задачи также известны под названием «Ханойская башня»). Некоторые из них проявили творчество, выбрав не рассмотренные в рамках практических занятий задачи про переход через мост с фонариком, задание на передвижение робота по заданному полю с препятствиями и др. Одна из студенток в качестве дидактического материала создала на обтянутом фетром картоне целую систему, в рамках которой есть «зона героев» (поверх выполненных в ряд изображений героев задачи на липучке расположены их точные копии с указанием времени движения) и непосредственно «рабочая зона» (поверх «реки» натянута прочная нитка, на которой закреплена лодка, способная передвигаться в одну и в другую сторону и поверх которой можно закрепить на липучку двух персонажей). В качестве дополнения к подобному индивидуальному набору может выступать распечатанная и покрытая пленкой или заламинированная таблица, поверх которой младшим школьникам будет удобно писать маркером на водной основе.

Подобная работа при изучении алгоритмических этюдов позволяет будущим учителям начальной школы усвоить на практике принципы решения подобных задач (как обучающиеся будут взаимодействовать с материалом, насколько большое решение у них может получиться), начать работу в освоении разного рода материалов для подготовки наглядных и дидактических пособий, способствует развитию творческого и пространственного мышления, умения продумывать свой продукт в рамках мини-проекта, искать информацию и др.

Список литературы

1. Истомина Н. Б., Редько З. Б., Виноградова Е. П. Математика и информатика. Учимся решать комбинаторные задачи : 1–2 классы : раб. тетрадь. 5-е изд., стер. М. : Просвещение, 2026. 48 с.
2. Истомина Н. Б., Тихонова Н. Б. Математика и информатика. Учимся решать логические задачи : 1–2 классы : раб. тетрадь. 3-е изд. М. : Просвещение, 2024. 48 с.
3. Рудченко Т. А., Семенов А. Л. Информатика. 1 класс : учебник для общеобразоват. организаций / под ред. А. Л. Семенова. 11-е изд. М. : Просвещение, 2025. 96 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ

Н. Н. Осипова¹, Э. А. Горюнова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Эффективное обучение младших школьников математике во многом зависит от умения работать с задачами, так как они являются средством формирования математических знаний.

Существует множество видов текстовых задач, с которыми знакомятся учащиеся уже в начальной школе, среди которых

особую группу составляют задачи на движение. Традиционно решение задач такого вида вызывает у школьников большие проблемы. Особенность этих задач заключается в том, что они построены на функциональной зависимости между такими величинами, как скорость, время, расстояние. У учащихся возникают проблемы при работе с указанными величинами, связанные с абстрактностью данных понятий. Учащиеся часто путают такие величины, как скорость и время, допускают ошибки при переводе из одних единиц измерения в другие. Ошибки при решении задач связаны также с неумением анализировать процессы движения, такие как: движение в одном направлении, движение в противоположных направлениях в случае сближения или в случае удаления. Указанные процессы фиксируются при работе со схемами, в которых дети также часто допускают ошибки. Важно, чтобы ученики имели четкое представление и о таких понятиях, как «выехали одновременно и встретились», «скорость сближения», «скорость удаления».

Успешное предупреждение указанных трудностей становится отличным фундаментом для решения более сложных задач на движение в основной школе. Это обуславливает актуальность темы [1].

XXI век – век информационных технологий. Поэтому в современных реалиях важно, чтобы учебный процесс шел также с использованием различных технологий.

Согласно ФГОС, современные образовательные технологии определяются как «совокупность приемов, методов и способов педагогического воздействия, которые помогают достичь значимых задач учебно-воспитательного плана» [2].

Мы предлагаем использовать интерактивные технологии при работе с задачами на движение в начальной школе, так как основным затруднением при работе с указанным видом задач, как уже отмечалось выше, является абстрактное представление о процессе движения, особенно при движении нескольких объектов.

Согласно А. А. Вербицкому, интерактивное обучение – это форма организации познавательной деятельности, имеющая цель создания таких условий обучения, при которых обучающийся чувствует свою успешность, уверенность, состоятельность. В процессе вовлечения в интерактивную деятельность, учащиеся приобретают навыки критического мышления, учатся решать поставленные

задачи самостоятельно, основываясь на анализе информации, привлекаемой из различных источников, а также применяют полученные знания в нестандартных ситуациях, участвуя в дискуссиях, доказывая правильность своего мнения при совместном решении значимых проблем [2].

Нами был разработан интерактивный сборник задач «Формула маршрута» для работы с задачами на движение в начальной школе. Сборник представляет собой тетрадь, в которой предложены различные виды задач. На каждой странице предусмотрены блоки в соответствии с этапами работы над задачей: представлено место для схематического чертежа, решения и ответа задачи.

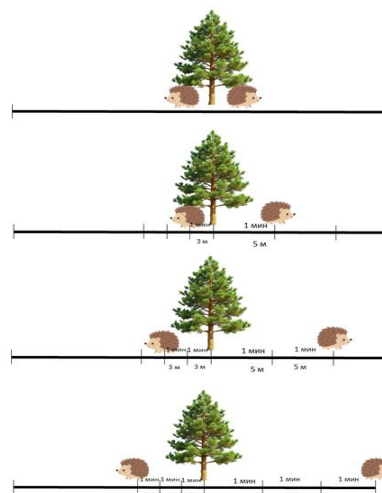
Особенность нашей разработки заключается в использовании Qr-кодов, размещенных на страницах в рубрике «Проверь себя!». После решения задачи школьник может перейти по Qr-коду и увидеть правильную модель к задаче и ее решение, тем самым проверить свое решение или разрешить затруднение, возникшее в процессе работы с задачей.

При использовании страницы тетради учащийся проходит все необходимые этапы работы с задачей. После чтения текста задачи и его анализа учитель может попросить ребенка представить себя в роли кинорежиссера, подумать, как можно представить текст задачи в виде кадров фильма. После обсуждения воображаемой мультипликации можно выбрать один из двух способов продолжения работы над задачей:

1. Перейти по Qr-коду и сравнить предположения учащихся с моделями автора учебника, подробно рассмотреть, как обозначены те или иные данные, после чего перейти к созданию своего чертежа и решению задачи. Данный способ актуален на начальных этапах работы с новым видом задач или при решении задачи с нестандартным условием.

2. Изобразить схематический чертеж в специально отведенном для записи блоке, на основе работы с которым перейти к решению задачи, после чего осуществить переход по Qr-коду и проверить свои размышления. Этот способ полезен при работе на этапе закрепления или в случае, когда учитель видит в учащихся способность действовать и рассуждать самостоятельно.

Ниже покажем образец страницы из разработанного нами сборника, а также информацию, которую получает учащийся при переходе по Qr-коду.



Основное внимание при работе с задачей уделено модели, которая демонстрирует условие задачи. Работа с предложенной моделью помогает обучающимся найти решение задачи.

Разработанный нами сборник может использоваться как дополнительный материал к уроку, так и для внеурочной деятельности или самостоятельных занятий дома.

Формат сборника предоставляет возможность реализации дифференцированного подхода. Ученики, успешно справившиеся с легким материалом, могут самостоятельно переходить к задачам более сложного уровня, а при возникновении трудностей обращаться к ссылке на наглядную демонстрацию условия. В связи с этим сборник может быть использован и при организации дополнительных занятий со слабоуспевающими учащимися. Дома самостоятельно или совместно с родителями ребенок может еще раз рассмотреть наглядность, отследить процесс решения на основе представленного рисунка, после чего перейти к решению аналогичных задач для закрепления материала.

Список литературы

1. Воистинова Г. Х., Кулаков А. П. Основные задачи на движение и способы их решения // Аллея науки. 2019. Т. 1, № 2. С. 907–911.

2. Плаксина И. В. Интерактивные образовательные технологии : учеб. пособие. М. : Юрайт, 2017. 163 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М. : Министерство просвещения Российской Федерации, 2021. URL: <https://банкнноваций.рф/фгос/ноо> (дата обращения: 28.03.2026).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПРИ РЕШЕНИИ СОСТАВНЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н. Н. Осипова¹, Е. С. Овчинникова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

В настоящее время в начальной школе все чаще встречаются классы с большой наполняемостью – до 30 и более учеников. Такая ситуация создает серьезные сложности для учителя, особенно на уроках математики. Традиционный фронтальный метод, когда педагог объясняет тему всему классу, а потом спрашивает нескольких детей, в переполненных классах работает плохо. Главный минус этого подхода – многие школьники остаются пассивными зрителями, они не включаются в активную работу. У учителя просто не хватает времени, чтобы уделить внимание каждому ребенку, и это особенно заметно на этапе отработки сложных навыков. В итоге у детей накапливаются пробелы в знаниях, а интерес к учебе заметно падает.

Особенно остро эти проблемы проявляются при обучении решению составных задач. Такой вид работы требует от младших школьников развитого аналитического мышления, умения отделять главное от второстепенного и строить разные модели описанных ситуаций. Без активного участия всех учеников добиться хороших результатов здесь очень трудно. Поэтому особое значение приобретает групповая работа – она позволяет перенести часть функций контроля и помощи с учителя на самих детей.

Среди множества вариантов организации групповой работы в начальной школе мы выделили две методики: сингапурскую (автор – Спенсер Каган) и метод ролей из системы Л. Г. Петерсон. У них есть общие черты, но они по-разному строят взаимодействие и распределяют обязанности между участниками.

Сингапурская методика строится на четырех основных принципах: позитивная взаимозависимость, личная ответственность каждого, равное участие и одновременное взаимодействие. Эта технология соответствует требованиям ФГОС и имеет много преимуществ. На уроке с использованием указанной технологии все ученики вовлечены в процесс, они мотивированы самостоятельно думать, отвечать на вопросы, обсуждать и обмениваться мнениями.

Построение урока выглядит так: класс делится на группы по 4 человека. Каждому ученику присваивается номер, который не меняется в течение всего занятия. Внутри группы партнерами считаются те, кто сидит рядом («по плечу»), и те, кто напротив («по лицу») [1].

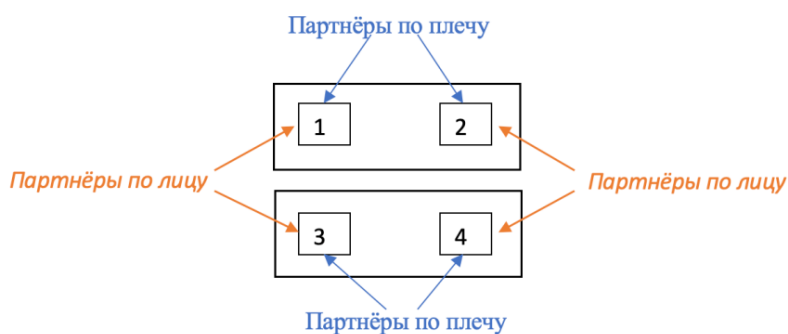


Схема рассадки учеников

Всего в рассматриваемой методике насчитывается более 250 приемов, но на уроке эффективно использовать три-четыре из них.

Рассмотрим ряд обучающих приемов из сингапурской методики на примере решения задачи на движение в начальной школе.

Задача: «Из двух поселков одновременно навстречу друг другу выехали два велосипедиста со скоростями 13 км/ч и 11 км/ч. Они встретились через два часа. Чему равно расстояние между поселками?» [3, с. 108].

Работа над задачей начинается с приветствия (в течение 1 минуты) членов группы и пожелания друг другу успехов, что позволяет настроить учащихся на продуктивную работу в комфортной атмосфере

1. Анализ задачи

Прежде всего, учащиеся должны понять ситуацию, описанную в задаче, и выделить ее известные и неизвестные величины,

установить связи между ними. Для этого рекомендуем использовать прием «Timed Pair Share», когда два ученика (партнеры «по лицу» или «по плечу») по очереди задают вопросы по условию задачи и делятся развернутыми ответами в течение отведенного времени, затем они меняются ролями.

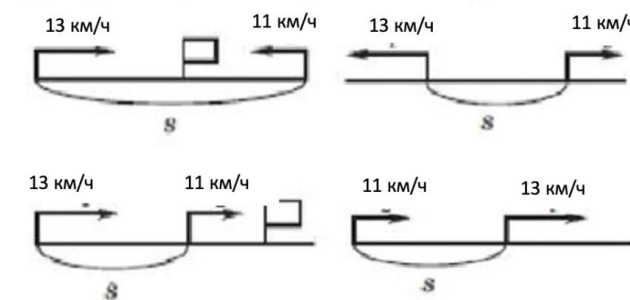
Сначала каждый ученик читает условие задачи (30–40 сек). Далее партнеры «по лицу» в течение 1 мин выделяют данные и искомые величины. Для этого они по очереди задают друг другу вопросы и отвечают на них.

2. Поиск и составление плана решения

Данный этап состоит из двух частей: моделирование задачи и устный разбор ее решения.

В процессе выбора подходящей модели можно воспользоваться приемом «All Write Round Robin», цель которого задействовать каждого ученика и дать возможность высказать свое мнение по кругу.

Каждый ученик берет одну из предложенных схем и в течение указанного времени ее анализирует.



Схемы к задаче

Далее каждый партнер в течение 20 секунд по кругу сообщает, подходит она к задаче или нет, обосновывая свой выбор. После того, как найдется подходящая модель, учащиеся сравнивают свой выбор с выбором других групп.

Чтобы задействовать всех учеников при составлении плана решения, можно применить прием «*Numbered Heads Together*».

Учитель задает вопрос: как можно найти расстояние между поселками?

В течение 30 секунд учащиеся обсуждают в группах свой выбор. Задача партнеров по команде – объяснить способ решения друг

другу, чтобы каждый его понял. По истечении времени учитель называет номер (например, № 3). Все ученики под номером 3 в своих командах встают и дают ответ.

Важно отметить, что сингапурская методика жестко регламентирует время выполнения каждого этапа выполняемой работы, что дисциплинирует учащихся и позволяет удерживать темп урока даже в многочисленном классе [1].

Метод ролей Л.Г. Петерсон, в отличие от сингапурского подхода, делает акцент на смене познавательных позиций. Каждый участник группы последовательно выступает в роли:

- *фотографа* – работа с текстом задачи: пересказ условия, выделение известных и неизвестных данных в задаче;
- *разведчика* – анализ числовых данных, выявление взаимосвязей между величинами;
- *переводчика* – построение модели к задаче;
- *навигатора* – составление плана решения задачи, определение последовательности действий;
- *мастера* – выполнение вычислений, оформление ответа;
- *эксперта* – проверка правильности, поиск возможных ошибок.

Роли могут распределяться как по желанию детей, так и по назначению учителя с учетом индивидуальных особенностей. Основная идея метода заключается в том, что каждый ученик в процессе решения одной задачи проживает все этапы мыслительной деятельности: от восприятия текста до контроля результата, но не в одиночку, а в сотрудничестве. У учеников формируется умение взаимодействовать друг с другом, работать в команде, кратко и четко излагать свои мысли. Это позволяет даже слабому учащемуся почувствовать свою значимость, поскольку будет и его вклад в общий результат при решении задачи [2].

Сопоставление рассмотренных подходов дает возможность объективно оценить достоинства и ограничения каждого из них при обучении решению задач.

Сингапурская технология заметно выигрывает в темпе урока: жесткий временной регламент и частая смена напарников поддерживают высокий темп, который не позволяет детям расслабляться и отвлекаться. Но у этого метода есть и недостатки. Его использование требует от педагога серьезной подготовительной работы – нужно четко прописать алгоритм действий для каждого приема,

заранее отработать с классом сигналы переключения между этапами, и на начальном этапе это может занять значительную часть занятия. Кроме того, в переполненных классах приемы нередко превращаются в формальность: школьники послушно выполняют команды, но настоящего обсуждения содержания не происходит, диалог подменяется механическими действиями.

Ролевой метод Л. Г. Петерсон, напротив, отличается большей свободой и пластичностью. Ему не нужны строгие временные ограничения, и он вполне работоспособен даже в группах, где ученики работают с разной скоростью. Распределение ролей с их атрибутами и обязанностями создает психологически щадящую обстановку, особенно для тех, кто испытывает трудности: у таких детей снижается тревожность. Однако и здесь есть свои риски. Если педагог ослабляет контроль, одна из ролей может взять верх, а остальные участники перейдут в пассивное положение. А при численности класса свыше 30 человек уследить за каждой группой становится крайне трудно, и некоторые микрогруппы вполне могут уйти от серьезного обсуждения задачи.

Проведенное сравнение подводит к следующему заключению. Групповая работа в любом из описанных вариантов – это не дополнительный прием, а насущная необходимость для качественного освоения составных задач в условиях большой наполняемости класса. Она помогает восполнить неизбежный дефицит персонального внимания учителя за счет того, что дети учатся друг у друга, объясняют, проверяют и помогают. Какую именно модель выбрать – сингапурскую или ролевую – решает сам учитель, исходя из целей конкретного урока, уровня подготовленности класса и собственного педагогического почерка. Но при любом выборе решающее значение имеют два момента: регулярность применения групповых форм и доверительная, поддерживающая атмосфера в классе. Без этих условий даже самая продуманная группировка останется лишь внешним объединением, а не рабочим инструментом формирования навыка решения задач.

Список литературы

1. Бут О. В. Использование сингапурской методики в решении задач // Начальная школа. 2022. № 2.

2. Минкина Т. В. Решаем задачи методом ролей с увлечением // Социальное партнерство в сфере образования «Педагогический альманах». 2025. URL: <https://www.pedalmanac.ru/482354> (дата обращения: 05.03.2026).

3. Петерсон Л. Г. Математика. 4 класс : учебник : в 3 ч. М. : Бином. Лаборатория знаний, 2019. Ч. 2. 128 с.

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. М. Прямостанов¹, А. Л. Бусыгина²

*^{1,2}Самарский государственный социально-педагогический
университет, г. Самара, Россия*

В современной системе образования проблема формирования функциональной грамотности становится все более актуальной. Это связано с изменением требований к результатам обучения: сегодня недостаточно простой трансляции суммы знаний, необходимо научить ребенка применять эти знания в разнообразных жизненных ситуациях. Как отмечается в международных исследованиях, сущность функциональной грамотности состоит во владении умением использовать свои знания и способы действий во всех сферах своей деятельности. Это означает, что такая грамотность охватывает знания и умения из разных предметных областей и предполагает сложную структуру и многоаспектность.

Особую значимость проблема функциональной грамотности приобретает на уровне начального общего образования. Именно в младшем школьном возрасте происходит наиболее интенсивное формирование структур и качеств разных видов мышления, умственных действий, как предметных, так и надпредметных (познавательных, регулятивных, коммуникативных). В связи с этим возникает необходимость выявления специфики функциональной грамотности именно у младших школьников и определения тех компонентов, которые могут и должны быть сформированы на данном возрастном этапе. Целью настоящей статьи является

теоретический анализ и конкретизация структуры функциональной грамотности обучающихся начальной школы.

В международных исследованиях PISA (Programme for International Student Assessment) функциональная грамотность понимается в широком смысле как совокупность знаний и умений граждан, обеспечивающих успешное социально-экономическое развитие страны; в узком смысле – как ключевые знания и навыки, необходимые для полноценного участия гражданина в жизни современного общества. Исследования PISA дают возможность судить о том, как обучающиеся могут применять полученные знания в незнакомых условиях, как в школе, так и за ее пределами [3, с. 6].

Согласно методологии PISA, в функциональную грамотность включаются следующие составляющие:

1. Грамотность в чтении – способности человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

2. Грамотность в математике – способности человека формулировать, применять и интерпретировать математику в разнообразных контекстах (личностный, общественный, профессиональный, научный). Эта способность включает математические рассуждения, использование математических понятий, процедур, фактов и инструментов, чтобы описать, объяснить и предсказать явления. Она помогает людям понять роль математики в мире, высказывать хорошо обоснованные суждения и принимать решения, которые необходимы конструктивному, активному и размышляющему гражданину.

3. Грамотность в области естествознания – способности человека осваивать и использовать естественнонаучные знания для распознавания и постановки вопросов, для освоения новых знаний, для объяснения естественнонаучных явлений и формулирования основанных на научных доказательствах выводов в связи с естественнонаучной проблематикой; понимать основные особенности естествознания как формы человеческого познания; демонстрировать осведомленность в том, что естественные науки и технология оказывают влияние на материальную, интеллектуальную и культурную сферы общества; проявлять активную гражданскую позицию при рассмотрении проблем, связанных с естествознанием.

4. Финансовая грамотность – способность принимать обоснованные решения и совершать эффективные действия в сферах, имеющих отношение к управлению финансами, для реализации жизненных целей и планов в текущий момент и будущие периоды. Как дополнительную составляющую функциональной грамотности в исследованиях включают финансовую грамотность, владение которой предполагает способность человека использовать свои знания и умения для улучшения собственного благополучия.

Таким образом, классический подход PISA выделяет четыре базовых компонента функциональной грамотности, каждый из которых имеет свою специфику и может быть конкретизирован для разных возрастных групп.

Отечественные исследователи, развивая идеи PISA, предлагают расширенную трактовку функциональной грамотности. О. И. Крылова отмечает, что составляющими функциональной грамотности целесообразно считать также глобальные компетенции, креативное мышление, компьютерную грамотность [1].

Под глобальными компетенциями автор подразумевает способность обучающихся самостоятельно или в группе, используя свои знания, решать глобальные задачи (например, анализировать определенную жизненную ситуацию, формулировать выявленные проблемы, искать способы решения выявленных проблем в области экологии, демографии, экономики и т.п., предлагать свои способы решения). Кроме того, сюда же относится умение работать в команде, вырабатывать совместные решения, взаимодействовать с окружающими, управлять своим поведением.

Креативное мышление заключается в способности человека создавать какие-либо новые объекты, предлагать новые решения, новые идеи. Важно подчеркнуть, что креативное мышление предполагает использование умений надпредметного характера и не сводится только к художественному творчеству.

Под компьютерной грамотностью понимается умения искать информацию в сети интернет, анализировать ее, оценивать степень достоверности; использовать для работы электронные сервисы, облачные хранилища, базовые программы; управлять своими аккаунтами в социальных сетях. Те же составляющие приводятся в Справочнике заместителя директора школы [5].

Приведенная типизация составляющих функциональную грамотность заключается в акцентировании внимания на содержании

сфер деятельности. В то же время, как отмечают исследователи, финансовая грамотность включает не только математические знания, но и умение находить рациональные способы распределения финансовых средств, определенные юридические и экономические знания.

В научных источниках приводятся и другие способы выделения компонентов функциональной грамотности. Так, О. В. Скобочкина в зависимости от того, на какой объект направлена деятельность обучающихся, определяет следующие виды грамотности:

- Коммуникативная грамотность, предполагающая свободное владение всеми видами речевой деятельности; способность адекватно понимать чужую устную и письменную речь; самостоятельно выражать свои мысли в устной и письменной речи, а также компьютерной, которая совмещает признаки устной и письменной форм речи. Здесь деятельность направлена на взаимодействие с окружающим миром.

- Информационная грамотность – умение осуществлять поиск информации в учебниках и в справочной литературе, извлекать информацию из Интернета и компакт-дисков учебного содержания, а также из других различных источников, перерабатывать и систематизировать информацию и представлять ее разными способами. В этом случае деятельность направлена на работу с информацией (поиск, анализ, переработка, интериоризация).

- Деятельностная грамотность – это проявление организационных умений (регулятивные УУД) и навыков, а именно способности ставить и словесно формулировать цель деятельности, планировать и при необходимости изменять ее, словесно аргументируя эти изменения, осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию. Здесь деятельность направлена на самого субъекта, «внутрь», управление собой [6].

М. Шестовец конкретизирует компоненты функциональной грамотности для младших школьников. По ее мнению, они следующие:

- грамотность в чтении и письме;
- математическая грамотность;
- грамотность в естественных науках;
- компьютерная грамотность;
- грамотность в восприятии окружающего мира;
- грамотность в вопросах здоровья [7].

Действительно, на уровне начальной школы могут быть сформированы все эти компоненты функциональной грамотности в том объеме, в котором требуется для успешного функционирования человека в обществе. Однако базовые умения, входящие в состав функциональной грамотности, целесообразно начинать формировать уже с первого класса. Это связано с тем, что именно в этом возрасте происходит наиболее интенсивное формирование структур и качеств разных видов мышления, умственных действий, как предметных, так и надпредметных. Мышление в этом возрасте пока еще не является критическим, поэтому модели использования предметных знаний и способов деятельности в быту являются образцом, моделью поведения в дальнейшей жизни школьника, которые младшие школьники воспринимают как должное. Базовые знания и умения из состава функциональной грамотности посильны для усвоения младшими школьниками. Однако автор не комментирует сущность приведенных компонентов, что затрудняет формулирование их как образовательных результатов и поиск технологий, направленных на их формирование.

Е. А. Борисова на основе приведенного состава функциональной грамотности определила ее компоненты, которыми должны обладать выпускники начальной школы. Приведем эти компоненты (автор называет их формами функциональной грамотности) [4]:

- Общая грамотность, в состав которой входят умения считать без калькулятора, отвечать на вопросы, то есть выстраивать фразы, понятные окружающим, подбирать слова, точно описывающие ситуацию; письменно оформить свою речь как реферат, сочинение.

- Коммуникативная грамотность, состоящая из умений договариваться с окружающими, работать в команде, в группе, располагать к себе окружающих.

- Информационная грамотность, включающая умения вести поиск информации в таких источниках, как словари, книги, справочники, энциклопедии, анализировать ее, использовать переработанную информацию в своей деятельности, извлекать необходимую информацию при чтении графиков, чертежей, схем, таблиц, диаграмм.

- Компьютерная грамотность, то есть умение и готовность работать с электронными гаджетами и электронными ресурсами, управлять своими аккаунтами в социальных сетях, использовать базовые программы, составлять и распечатывать тексты.

– Грамотность при решении бытовых проблем, состоящая в умении использовать информацию при выборе товаров, в процессе ориентирования в незнакомом месте (в незнакомом городе, селе и т.п.), пользуясь справочником или картой, пользоваться инструкцией при использовании бытовых приборов.

Приведенный перечень умений младших школьников, составляющий их уровень функциональной грамотности, позволяет определить направления в выборе и составлении соответствующих заданий для обучающихся начальной школы. В то же время, как справедливо отмечается в научной литературе, этот перечень не исчерпывает состав компонентов функциональной грамотности младших школьников. Отметим, что все-таки целесообразно математическую грамотность младших школьников считать отдельным компонентом и включить в этот компонент, наряду с умением считать без калькулятора, такие важные математические умения, как: выявлять количественные отношения при анализе учебной или бытовой ситуации, строить модели учебной или бытовой ситуации, отражающие выявленные количественные отношения, устанавливать причинно-следственные связи между событиями (характер изменения одних числовых данных в зависимости от изменения других числовых данных).

В научных источниках математическая грамотность как компонент функциональной грамотности конкретизирован для обучающихся старших классов. Так, Н. Ф. Левашова выделяет следующие составляющие математической грамотности для обучающихся 9 классов:

- умение выполнять математические расчеты для решения повседневных задач;
- рассуждать, делать выводы на основе информации, представленной в различных формах (в таблицах, диаграммах, на графиках), широко используемых в средствах массовой информации [2].

Эти образовательные результаты представлены как результаты учебной деятельности обучающихся. Однако содержание, на котором эти способы действия осуществляются, может быть разным. Поэтому становится возможной конкретизация компонентов математической грамотности для содержания начального курса математики. Таким образом, проведенный структурный анализ позволил выявить состав функциональной грамотности, состав математической грамотности в структуре функциональной грамотности и конкретизировать состав математической грамотности в качестве

образовательных результатов начального курса математики. Приведем перечень таких результатов:

- Умение использовать математические расчеты в повседневной ситуации: выявлять количественные отношения в бытовой ситуации, использовать выявленные отношения для нахождения искоемых величин.

- Умение выявлять количественные отношения между объектами при чтении текстов, диаграмм, графиков, таблиц.

- Умение строить графические, словесные, знаковые модели для представления выявленных количественных отношений.

- Умение находить рациональные способы использования выявленных количественных отношений и применять эти способы для вычислений без использования калькулятора.

- Умение находить информацию для получения математических фактов (числовых ответов, построенных графиков и диаграмм, геометрических фигур и т.п.) в источниках вне данного условия (энциклопедий, периодической литературе, сети интернет и др.).

- Умение использовать структуры логического мышления (понятие, суждение, умозаключение) для решения математических и бытовых задач (в некоторых случаях – незнакомых обучающимся, нестандартных).

Приведенный перечень, в отличие от ранее предложенных, учитывает специфику начального математического образования и возрастные возможности младших школьников. Он может служить основой для разработки оценочных материалов и системы заданий, направленных на формирование математической грамотности.

На основе проведенного теоретического анализа представляется возможным предложить структуру функциональной грамотности как образовательного результата выпускника начальной школы. Данная структура включает в себя следующие компоненты, сгруппированные по нескольким основаниям.

Базовые компоненты (на основе PISA):

- читательская грамотность;
- математическая грамотность (с выделенными выше шестью умениями);
- естественнонаучная грамотность;
- финансовая грамотность.

Деятельностно-коммуникативные компоненты:

- коммуникативная грамотность (включая умения работать в команде, договариваться, вырабатывать совместные решения);

- информационная грамотность (поиск, анализ, переработка информации из разных источников);
- деятельностная грамотность (целеполагание, планирование, самоконтроль, самооценка).

Инструментальные компоненты:

- компьютерная грамотность (работа с электронными ресурсами, базовыми программами, социальными сетями);
- грамотность при решении бытовых проблем (использование инструкций, карт, ориентирование в незнакомой обстановке).

Надпредметные компоненты:

- глобальные компетенции (решение задач в области экологии, демографии, экономики);
- креативное мышление (создание новых идей, объектов, решений).

Специфические для начальной школы компоненты (по М. Шестовец):

- грамотность в восприятии окружающего мира;
- грамотность в вопросах здоровья [7].

Проведенный анализ позволяет сделать выводы. Функциональная грамотность представляет собой многоаспектное и многопластовое образование, которое не сводится к простой сумме предметных знаний. Для младших школьников специфика функциональной грамотности определяется несколькими факторами.

Во-первых, в младшем школьном возрасте происходит наиболее интенсивное формирование структур мышления, что создает сенситивный период для формирования базовых компонентов функциональной грамотности. Мышление в этом возрасте еще не является критическим, поэтому образцы применения знаний в быту усваиваются как должное и становятся моделями поведения на будущее.

Во-вторых, все компоненты функциональной грамотности могут быть сформированы на начальном уровне в том объеме, который необходим для успешного функционирования ребенка в социуме. При этом особое значение приобретает математическая грамотность, которая конкретизируется через систему из шести умений, включающих не только вычислительные навыки, но и моделирование, работу с информацией, логическое мышление.

В-третьих, при формировании функциональной грамотности младших школьников целесообразно учитывать расширенный состав компонентов, включая глобальные компетенции, креативное

мышление, компьютерную грамотность, грамотность в вопросах здоровья и восприятию окружающего мира.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой методического инструментария для диагностики уровня сформированности функциональной грамотности у младших школьников, а также с созданием системы заданий, интегрирующих различные компоненты функциональной грамотности в рамках урочной и внеурочной деятельности.

Список литературы

1. Крылова О. И. Формирование функциональной грамотности младших школьников: теория и практика. М. : ИНФРА-М, 2019. 180 с.
2. Левашова Н. Ф. Математическая грамотность как компонент функциональной грамотности обучающихся основной школы // Математика в школе. 2018. № 5. С. 14–19.
3. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris : OECD Publishing, 2019. 308 p.
4. Борисова Е. А. Формирование функциональной грамотности в начальной школе // Справочник заместителя директора школы. 2020. № 4. С. 32–41.
5. Справочник заместителя директора школы : метод. пособие / под ред. Т. А. Черновой. М. : Просвещение, 2021. 250 с.
6. Скобочкина О. В. Виды функциональной грамотности и их формирование у обучающихся // Педагогический журнал. 2021. № 3. С. 45–52.
7. Шестовец М. Компоненты функциональной грамотности младших школьников // Начальная школа. 2020. № 7. С. 28–33.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

М. А. Пятин¹, Т. В. Борисова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Важно с детства воспитывать у детей и подростков осознанное отношение к своему здоровью, чтобы ребенок стремился вести

здоровый образ жизни, знал все аспекты культуры здоровья, что в дальнейшем стало бы его повседневной привычкой [1]. Физическое здоровье как важный аспект культуры здоровья и отношение детей и подростков к здоровому образу жизни являются предметом исследований Н. А. Симаковой, М. А. Пятина и К. С. Шевырдяевой [5, 7]. Под культурой здоровья человека понимается осознанное отношение к здоровью и своей жизни, наличие знаний о здоровье и умений его оберегать, поддерживать и сохранять и, в конечном итоге, наличие сформированных компетенций, которые позволяют самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения.

Укрепление здоровья населения страны и отдельно взятого человека – комплексная проблема, решение которой зависит от всех социальных институтов, но прежде всего от школы, ее грамотного взаимодействия с семьей [4].

В Статье 41. Охрана здоровья обучающихся Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» отмечается необходимость обучения школьников навыкам здорового образа жизни [6]. Эта работа должна начинаться с начальной школы. В современных условиях модернизации образования большое значение необходимо придавать состоянию здоровья детей, а потому учителю начальных классов особое внимание следует обращать на формирование у школьников ценностного отношения к собственному здоровью [2].

Для подготовки студентов Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование профиль «Начальное образование» к будущей профессиональной деятельности, в учебный план введена дисциплина «Проектирование валеологической культуры младших школьников», цель которой – приобретение студентами знаний и умений по охране здоровья младших школьников, по основным составляющим здорового образа жизни и современного подхода к проблемам здоровьесбережения. Студенты, изучающие эту дисциплину, знакомятся с основными государственными нормативно-правовыми документами, регламентирующими вопросы сохранения здоровья обучающихся, средствами здоровьесбережения и системами оздоровления младших школьников, организацией их двигательной

активности и т.д., что позволит сохранить и приумножить здоровье младших школьников с которыми они будут работать после окончания вуза.

Одним из аспектов здоровья человека является его соматическое (биологическое, физическое) здоровье. Это отсутствие хронической заболеваемости, физических дефектов, функциональных нарушений, ограничивающих социальную дееспособность человека (противоположность этого вида здоровья – инвалидность). Для оценки физического здоровья детей и подростков используются три основных критерия: соответствие процесса роста и развития биологическим законам и социальным потребностям; достигнутый уровень физической работоспособности, отражающий функциональные возможности организма и наличие хронических заболеваний и физических дефектов, степень резистентности организма [4].

Чтобы знать, по каким антропометрическим показателям происходит оценка физического развития школьников, в курсе «Проектирование валеологической культуры младших школьников» проводится мониторинг физического и функционального состояния организма студентов данного профиля подготовки, по аналогии с которым, данная работа осуществляется и в образовательных организациях. Уровень физического развития оценивается с помощью математических индексов, выражающих взаимосвязь отдельных морфо- и физиометрических показателей. Это: массо-ростовой индекс Кетле (характеризует степень гармоничности физического развития и телосложения); индекс Робинсона (характеризует состояние регуляции сердечно-сосудистой системы); индекс Скибинского (характеризует функциональные возможности системы дыхания, устойчивость организма к гипоксии и волевые качества); индекс Шаповаловой (характеризует развитие силы, быстроты и скоростной выносливости мышц спины и брюшного пресса) и индекс Руфье (характеризует выраженность реакции сердечно-сосудистой системы на стандартную физическую нагрузку). Затем по специальным таблицам проводится оценка каждого индекса. В мониторинге физического развития организма, проведенном в 2025–2026 учебном году, приняли участие 15 обучающихся (девушки, возраст 17–8 лет) по профилю «Начальное образование». Полученные данные (в %) приведены на рисунках 1–5:

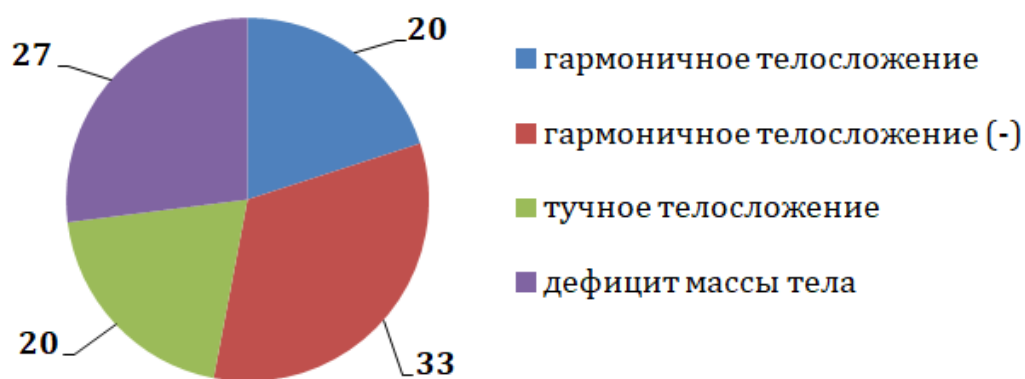


Рис. 1. Индекс Кетле

Анализ результатов измерения соотношения массы тела к росту, показал, что 53 % (8 чел.) студентов имеют гармоничное телосложение, у 27 % (4 чел.) – наблюдается дефицит массы тела, а у 20 % (3 чел.) – избыток массы тела.

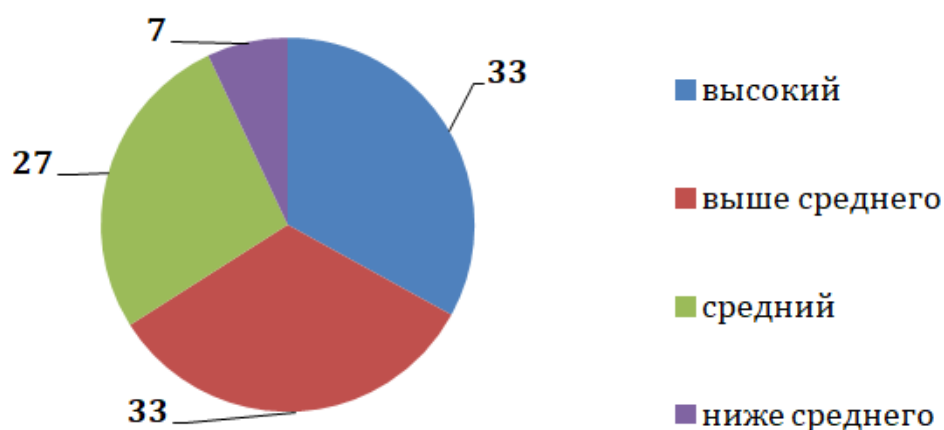


Рис. 2. Индекс Робинсона

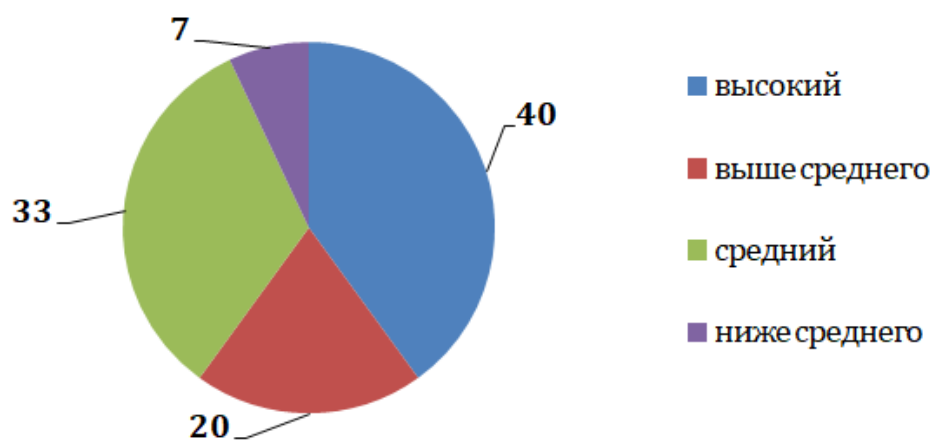


Рис. 3. Индекс Скибинского

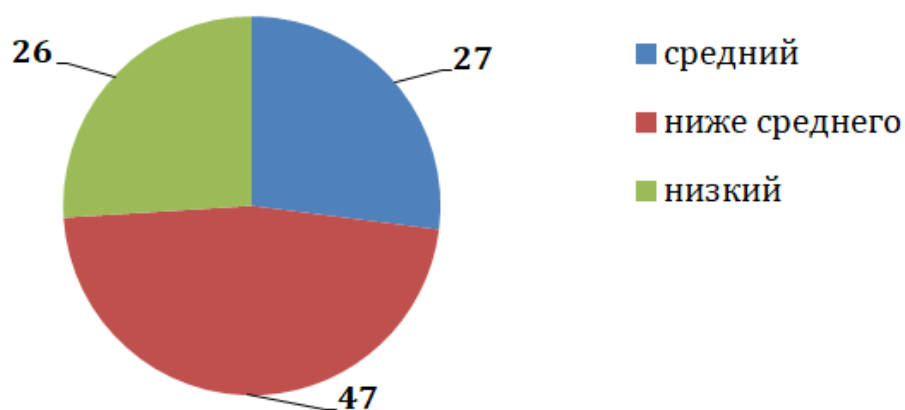


Рис. 4. Индекс Шаповаловой

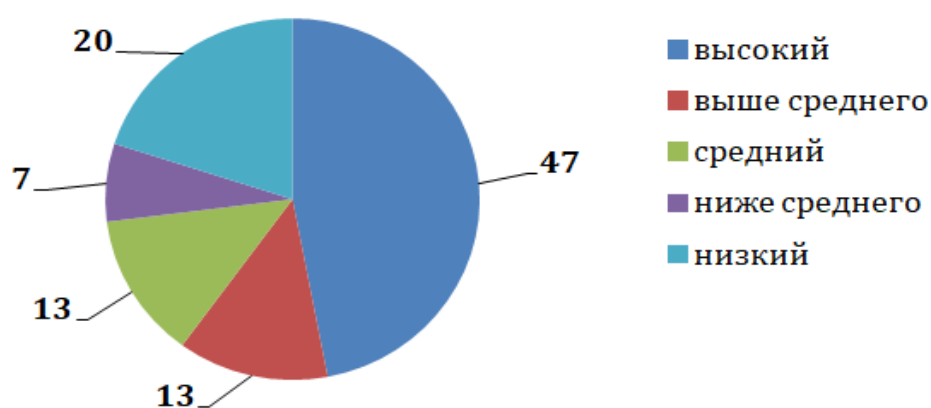


Рис. 5. Индекс Руфье

После оценки каждого индекса (в баллах) рассчитывалась общая сумма набранных баллов у всех студентов, принявших участие в мониторинге, которая и определила уровень их физического развития и физического здоровья (рис. 6):

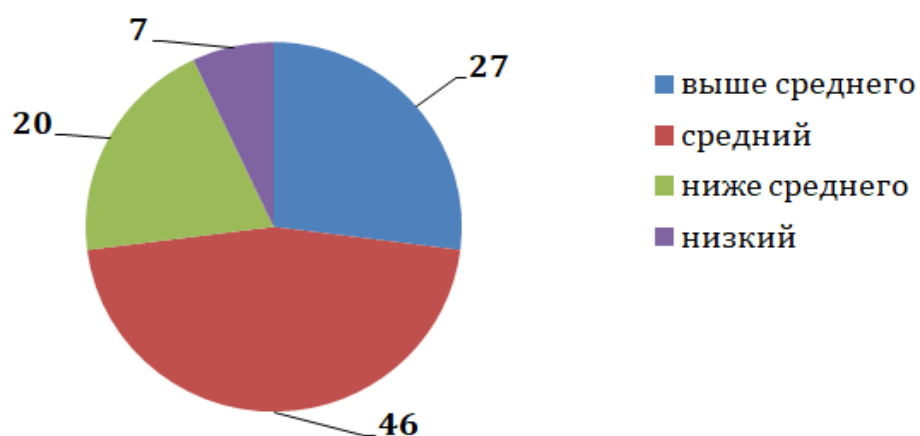


Рис. 6. Уровень физического развития и физического здоровья студентов

Анализ полученных результатов показал, что 73 % (11 чел.) студентов имеют средний и выше среднего показатели физического развития и функционального здоровья и только 27 % (4 человека) – имеют низкий или ниже среднего уровень физического развития и функционального здоровья. По такой же методике и идет обследование младших школьников.

Задача школы состоит не только в том, чтобы сохранить здоровье учащихся на период обучения, но и в том, чтобы подготовить их к дальнейшей успешной и счастливой жизни, недостижимой без достаточного уровня здоровья [3].

Список литературы

1. Борисова Т. В., Пятин М. А. Сведения о здоровье человека в учебниках по окружающему миру для начальной школы: содержание и трактовка понятий // Современный ребенок: вопросы обучения, воспитания, социализации : материалы I межвуз. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Пед. ин-та им. В. Г. Белинского / под общ. ред. Л. Д. Мали. Пенза : Изд-во ПГУ, 2024. С. 62–66.
2. Будаева Н. А. Здоровьесберегающий подход к организации обучения в начальной школе // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 3. С. 32–36.
3. Ганина О. В. Здоровьесберегающие технологии на уроках в начальной школе в условиях реализации ФГОС // Молодой ученый. 2015. № 22 (102). С. 766–768.
4. Митяева А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Академия, 2012. 208 с.
5. Симакова Н. А., Пятин М. А. Физическое здоровье детей и подростков как важный аспект культуры здоровья и качества населения // Культура и цивилизация. 2023. Т. 13, № 5А-6А. С. 85–92.
6. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 25.04.2026).
7. Шевырдяева К. С., Пятин М. А. Исследование отношения студентов к здоровью и здоровому образу жизни в рамках реализации здоровьесберегающих технологий в вузе // Современные аспекты физической, спортивной и психолого-педагогической работы с учащейся молодежью : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А. А. Пашина, А. А. Рогова, С. В. Петруниной, А. Н. Луткова. Пенза, 2018. С. 127–130.

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К НАПИСАНИЮ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

З. Б. Редько

*Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия*

У выпускников педагогических вузов нашей страны самых различных педагогических специальностей, в том числе и будущих учителей начальных классов, приступивших к работе над дипломом, всегда возникает масса вопросов относительно методики «его написания, правил оформления и процедуры защиты со всеми сопутствующими моментами» [1]. И это понятно. ВКР представляет собой совершенно новый и весьма специфичный вид исследовательской деятельности, к выполнению которой наши студенты, как правило, не вполне готовы.

Для начинающих исследователей весьма важно не только хорошо знать основные положения, характеризующие квалификационную работу, но и иметь самое общее представление о методологии научного творчества, т.к. именно этот аспект вызывает наибольшие затруднения.

Очевидно, работа над любым научным исследованием, в том числе и над дипломом, начинается с формирования так называемого понятийного аппарата. Проще говоря, нужно освоить довольно специфичный язык науки (понятия и термины). «От степени владения понятийным аппаратом зависит, насколько точно, грамотно и понятно» исследователь будет корректно выражать свои мысли, обосновывать идеи и делать выводы [2]. Нередко выпускники факультета начального образования теряются при разъяснении таких терминов, как «актуальность», «концепция», «метод исследования», «система», хотя используют их довольно интенсивно.

Однако лидером среди выявленных затруднений является «предмет исследования» и, как ни странно, – его гипотеза. Последняя тесным образом завязана на цели исследования, и фактически именно валидность гипотезы обеспечивает ее достижение. Иными словами, перед нами проявляется вторая проблемная зона – понимание логики исследования как такового.

С чего начинается работа по написанию выпускной квалификационной работы (без тавтологии не получается)? Как научить выпускников – будущих учителей начальных классов – устанавливать связи между компонентами методологического аппарата, выбирать в соответствии с ними последовательность собственных действий, а затем следовать им (реализовать их), чтобы прийти к результату? Желательно научно обоснованному.

Анализ практики педагогического вуза в контексте исследовательского аспекта ВКР позволяет сделать вывод о наличии двух принципиально отличающихся подходов к написанию самого важного сочинения в жизни каждого выпускника педагогического вуза – диплома.

Первый (и крайне распространенный) заключается в том, что научный руководитель дает своим подопечным консультацию в самом общем виде по разработке методологического аппарата заявленного исследования и предлагает самостоятельно подбирать литературу, анализировать ее и компоновать главы и параграфы (дескать, на завершающем этапе уберем все лишнее, отредактируем, подкорректируем, в крайнем случае – перепишем и т.д.). Нередко такой метод дает результат, мягко говоря, не очень удобный для научного руководителя: объем предъявленной работы достигает космических высот (до двухсот листов формата А-4), из которого нужно «вычленить» 50 листов (минимальный объем бакалаврской выпускной работы) структурированного текста, соответствующего требованиям, предъявляемым к такого рода сочинениям. Как следствие – увеличение нагрузки преподавателя (научного руководителя) и неуверенность выпускника вуза на защите. Тем не менее, этот подход до сих пор востребован в практике высшей школы, хотя его противоречивость видна невооруженным взглядом, как говорится.

Второй подход нацелен на детальную разработку методологического аппарата исследования, т.е. создание продуманного введения, в котором описаны взаимосвязи между структурными элементами: корректно сформулированные объект и предмет исследования ведут к определению его цели, а их взаимообусловленность дает возможность выделить гипотезу, интерпретация же двух последних (цели и гипотезы) в контексте взаимообусловленности ведет к задачам исследования. Таким образом, работа начинается с создания «скелета», а его наполнение осуществляется в ходе

написания теоретической части и так называемой эмпирической (практической). На наш взгляд, этот подход требует определенной подготовки научного руководителя и готовности студента к научной деятельности.

Итак, мы говорим о дисциплине методика обучения математике в 1–4 классах как о науке, которая отвечает на ряд вопросов:

1) Какова миссия обучения младших школьников математике? Или, проще говоря, – какова его цель на современном этапе развития социума, школьного математического образования и начального в том числе?

2) Каким будет наполнение начального математического образования в (какие вопросы будут рассматриваться и в какой последовательности), соответствующее заявленным целям?

3) КАК обучать детей математике в 1–4 классах с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей восприятия, памяти, мышления и т.д.?

Для исследования в рамках ВКР на факультет начального образования ответы на данные вопросы означают, прежде всего, конкретное содержание образовательного процесса, и, безусловно, деятельность всех его участников. Со стороны обучающихся определенные направляемые учителем действия по принятию, пониманию и применению программного материала; по его отбору, упорядочению и методической обработке – со стороны педагогов. Таким образом, объектом исследования в рамках методики является процесс обучения математике в начальной школе (или в 1–4 классах, или конкретно в одном из классов, что вполне допустимо). Как известно, процесс – это некоторая последовательность действий, изменений или событий, которые ведут к определенному результату. Проще говоря, это то, что происходит «по шагам», где каждое действие связано с предыдущим и готовит почву для следующего. Например, процесс приготовления какого-либо блюда (борща, котлет и т.д.). В методике слово «процесс» используется в значении «совокупность действий для достижения цели» (как мы спланировали и выполнили учебный процесс). Понимание того, что такое процесс, помогает видеть закономерности в самых разных сферах жизни – от повседневных дел до сложных систем. Зная этапы процесса, мы можем его проектировать, оптимизировать и контролировать, делать выводы и добиваться лучших результатов. Итак, процесс обучения включает «четыре основных компонента: цель,

содержание, деятельность учителя и деятельность обучающихся. Перечисленные компоненты находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности, т.е. образуют систему, в которой изменение одного из компонентов вызывает изменение других» [3]

Предметом исследования является конкретная часть, аспект или свойство объекта, которое предстоит детально исследовать в рамках работы.

Проще говоря, объект как процесс задает общее поле, а предмет «сужает фокус», т.е. берет в рассмотрение одну из характеристик собственно процесса. Итак, необходимо определить (сформулировать) предмет, не повторяя слово в слово тему исследования (нередко это одно из самых первых замечаний научного руководителя на начальной стадии исследования в логике второго подхода). Пожалуй, начнем с размышлений самого общего плана. Что именно подлежит исследованию? Т.е. какой элемент (как некая характеристика процесса) интересен для практики начальной школы и лично для исследователя? Ответы на эти вопросы дают основание для вербализации предмета. И конечно же, один и тот же объект может иметь несколько (мягко говоря) предметов исследования. Очевидно, что определение предмета тесным образом связано с пониманием цели исследования. Отметим, что именно выделение цели во многом является отправной точкой для написания ВКР, исходя из второго подхода. Далее – предмет и цель дают возможность спроектировать гипотезу, т.е. предположение, которое выдвигается для объяснения какой-либо позиции. Другими словами, это «мостик» между уже известными положениями (фактами) и неизвестным, вызывающим интерес исследователя и практики, который задает направление всей последующей работе. На наш взгляд, гипотезу предпочтительно формулировать на основе логической связки «если..., то...». И это не просто стилистический прием, а отражение логической структуры. Такая конструкция отражает так называемое условное высказывание (в логике в этом случае говорят об импликации), где четко разделены два элемента: условие или основание и следствие.

Существенными характеристиками «хорошей» гипотезы выступают ее валидность (т.е. пригодность к проверяемости), конкретность (что именно рассматривается, какая связь предполагается), простота.

Конкретизируем вышесказанное на примере выпускных квалификационных работ по методике обучения математике,

выполненных на кафедре математики и информатики в начальной школе Института детства МПГУ в 2025 году.

Итак, тема выпускной квалификационной работы: «Практико-ориентированные задачи как средство формирования представлений о геометрических величинах у учащихся 4 класса на уроках математики».

Объект исследования: процесс обучения математике в начальной школе.

Предмет исследования: становление представлений о геометрических величинах у младших школьников на уроках математики в 4 классе средствами практико-ориентированных задач.

Цель исследования: описать практико-ориентированные задачи, способствующие освоению учащимися 4 класса геометрических величин и действий с ними, подобрать серию таких задач и проверить их эффективность на практике.

Гипотеза исследования: если в уроки математики в 4 классе по развитию представлений о геометрических величинах регулярно включать практико-ориентированные задачи, при выполнении которых младшие школьники будут опираться на свой житейский опыт, анализировать бытовые ситуации, интерпретировать информацию, представленную в условии задачи, моделировать условие, а также оценивать реальность полученных результатов, то это будет способствовать повышению качества математической подготовки учащихся и совершенствованию у них представлений о геометрических величинах.

Или, например, тема выпускной квалификационной работы сформулирована следующим образом: «Обучение решению арифметических задач в 3 классе современной начальной школы».

Объект исследования: процесс обучения математике в начальной школе.

Предмет исследования: возможность формирования у учеников 3 класса умения решать арифметические задачи на уроках математики с помощью методических приемов, адекватных требованиям ФГОС НОО (сравнения, выбора, конструирования и преобразования).

Цель исследования: описать методические приемы обучения решению арифметических задач на уроках математики в 3 классе и проверить их эффективность на практике.

Гипотеза исследования: если в уроки математики в 3 классе целенаправленно включать методические приемы обучения решению арифметических задач, в рамках которых младшие школьники будут выполнять семантический и математический анализ текстов задач, выявляя отношения между данными и искомыми величинами; осуществлять выбор схемы, соответствующей задаче; выбирать условие к данному вопросу, чтобы получилась задача (и наоборот); изменять текст задачи в соответствии с данным решением, выбирать решение задачи на основе анализа арифметических действий или объяснять выражения, составленные по данному условию и т.д., то это будет способствовать повышению качества математической подготовки обучающихся.

Полагаем, по представленной части методологического аппарата каждой из дипломных работ логика исследования читается однозначно.

В целом, выполнение выпускного квалификационного исследования в педагогическом вузе стало массовой практикой, которая год от года совершенствуется, и это весьма значимый показатель развития высшей школы.

Написание ВКР – завершающий этап формирования исследовательской компетенции у будущих учителей, когда студент учится критически оценивать существующие методики, проектировать и апробировать собственные подходы, аргументировать свои выводы. Но самое важно, на наш взгляд, – это объединение и структурирование теоретических знаний, полученных в *alma mater*, и их применение для решения конкретной практической задачи начального общего образования.

Список литературы

1. Новиков А. М. Как работать над диссертацией : пособие для начинающего педагога-исследователя. 4-е изд. М. : Эгвес, 2003. 104 с.
2. Кузин Ф. А. Магистерская диссертация. Методика написания, правила оформления и процедура защиты : практическое пособие для студентов-магистрантов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Ось-89, 1999. 304 с.
3. Истомина-Кастровская Н. Б., Иванова И. Ю., Редько З. Б. [и др.]. Методика обучения математике в начальной школе : учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ИНФРА-М, 2019. 301 с.

НУЛЕВОЙ КЛАСС: ОРГАНИЗАЦИОННО-МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Т. А. Соловьёва

Гимназия Броско, г. Москва, Россия

Работа со старшими дошкольниками – это всегда испытание для действующего учителя просто потому, что это совершенно другой формат. Фактически нулевой класс является одним из классов гимназии, который должен жить и учиться в режиме всего нашего образовательного учреждения. Но само название «нулевой класс» говорит о том, что все же отличия должны быть. Каждый учитель начальных классов хорошо понимает, с какими трудностями сталкиваются дети в начале первого года обучения, какую помощь следует им оказать, чтобы избежать этих затруднений в дальнейшем.

С другой стороны, исследования ведущих нейропсихологов свидетельствуют [1, 4–6], что созревание нервной системы в целом и коры головного мозга ребенка идет в своем темпе, соответственно возрасту, поэтому нужно бережно относиться к этим процессам и не перегружать ребенка той информацией и теми знаниями, которые он пока воспринять не может или воспринимает с большим трудом. Ведущей идеей работы с детьми 6–7 лет стали слова: «Мы не проходим программу первого класса, мы готовим детей к тому, чтобы они лучшее ее усвоили» [3].

Итак, будущие первоклашки в новом 2025–2026 учебном году начали учебный год 1 сентября, а закончили 29 мая: в нем 4 учебные четверти с дополнительными каникулами в феврале.

Система обучения – поурочная с продолжительностью одного занятия 30 минут. Расписание, составленное с учетом возрастных особенностей детей, включало в себя весь перечень занятий, характерных для подготовительной группы детского сада [2], но несколько в большем объеме.

Мои ученики – группа из 12 человек, которые пришли из разных дошкольных учреждений г. Москвы. Возраст детей на 01.09.2025 варьировался от 5 лет 10 месяцев до 6 лет 7 месяцев, одному – 5 лет 3 месяца. Гендерный состав: 11 мальчиков и 1 девочка, с февраля – 10 мальчиков и 2 девочки.

Рассматривая вопрос подготовки старших дошкольников к школе, мы считаем, следует обратить внимание на некоторые особенности современных дошкольников вообще и пришедших в нашу гимназии – в частности:

- в большинстве своем, у современных детей, существует «перекос» в сторону интеллектуального развития в ущерб эмоционально-волевой сфере, но при этом общий кругозор может быть достаточно узким;

- у многих детей не определена ведущая рука: больше половины детей данной группы активно пользовались как левой, так и правой;

- мало кто из детей правильно держит ручку и карандаш, а навык владения ножницами у многих детей не сформирован;

- «творческое начало», которое сейчас так приветствуется обществом, пагубно сказывается на умении и желании детей работать по образцу. Это характерно как для учебной, так и для игровой деятельности;

- многие дошкольники настолько загружены кружками и секциями, которые им выбрали родители, что у них не хватает времени на свободную игру, в которой формируется умение взаимодействовать друг с другом, развивается речь и воображение;

- дети не умеют их проживать отрицательные эмоции, так как современные родители очень боятся позволить детям их испытывать;

- похвалу современный ребенок получает за любое выполненное задание, не зависимо от того, как он его выполнил. Таким образом, обесценивается качество его выполнения;

- современные дети, с одной стороны, больше ориентированы на восприятие видеоинформации. С другой стороны, без «стоп – кадра» с проговариванием и комментированием увиденного, эффект от восприятия учебных видео достаточно низкий.

В целом, работа педагога в нулевом классе состоит из двух этапов: организационно-адаптационного и учебного.

В первые пару месяцев (сентябрь-октябрь) остро стоит вопрос дисциплины и установления продуктивных контактов между учителем, детьми и родителями.

Первой темой нашего общения с дошкольниками на занятии по окружающему миру была тема «Школа». Мы провели экскурсию

по школе и подробно поговорили о ее структуре, о кабинетах и служебных помещениях, о тех, кто работает и учится в школе, о том, что у каждого в школе есть своя роль, свои права и обязанности.

Так начали складываться и прорабатываться принципы нашего взаимодействия друг с другом, выбор которых определяли возрастные и психологические особенности детей данного возраста [5, 6], их индивидуальные особенности, наблюдение педагога за ними и глубокое убеждение в том, что в нулевой класс пришли не малыши 6 лет, а достаточно разумные, в большинстве своем, самостоятельные дети – будущие первоклассники, с которыми предстоит пройти большой путь по подготовке к первому классу.

Постепенно, к концу учебного года, мы пришли к тем принципам дисциплины и школьной жизни, которые характерны для эмоционально зрелого дошкольника этого возраста. Вот они, эти принципы.

1. «Каждый сверчок знай свой шесток»: определение роли учителя и ученика во взаимодействии друг с другом. Учитель учит, ученик учится. Учитель делится с учеником своими знаниями. Именно за ними ученики и ходят в школу.

2. Установление четких правил, по которым жили и учились весь год.

3. «Один в поле не воин»: формирование детского коллектива.

4. «Делу время – потехе час»: на уроке учатся тому, что пригодится в школе, следуют за учителем. На переменах играют, во что хотят, но в рамках допустимых правил. Учитель за нами наблюдает.

5. «Как аукнется, так и откликнется»: любой поступок, как хороший, так и плохой, имеет свои последствия.

6. «По работе и награда»: как поработал, такое поощрение и получил.

7. «Терпенье и труд все перетрут»: не всегда все получается сразу, в школе бывает и интересно, и трудно, но будешь стараться – и все обязательно получится!

8. «Инициатива НЕ наказуема»: рассматриваются любые предложения и просьбы детей относительно занятий и внеучебной деятельности.

9. Поощряется самостоятельность и помощь друг другу.

В итоге к концу учебного года дети знали правила поведения на уроке, взаимодействия друг с другом и со взрослыми, научились

достаточно быстро переключаться с урока на перемену и обратно, организовывать свое рабочее место, убирать за собой посуду в столовой, переодеваться на физкультуру, раздеваться и одеваться в раздевалке, самостоятельно подниматься в класс перед первым уроком.

Список литературы

1. Ахутина Т. В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // 1-я Международная конференция памяти А. Р. Лурия. М. : Изд-во РПО, 1998. С. 201–208.
2. Рабочая программа АНО Общеобразовательная «Гимназия Броско» PRESCHOOL A/B (6–7 лет). М. : Гимназия Броско, 2025. 65 с.
3. Редько З. Б. О формировании математических представлений у дошкольников // Дошкольное образование – развивающее и развивающееся : сб. № 3 : метод. изд. / М-во образования и науки РФ, ФГАУ «ФИРО» ; под ред. Э. Ф. Алиевой, О. Р. Радионовой. М. : Обруч, 2015. 88 с.
4. Семенович А. В. В лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейропсихологии. 2-е изд. М. : Генезис, 2017. 424 с.
5. Цветкова Л. С. Научные основы возраста // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. М. ; Воронеж, 2001. С. 16–83.
6. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка : учеб.-метод. пособие. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В. Н. Трифонова

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

ФГОС НОО выдвигает требования к результатам освоения основной образовательной программы: предметным, метапредметным и личностным.

Требования к предметным результатам по «Математике» в начальной школе реализуются в процессе изучения следующих содержательных линий:

- 1) арифметическая (числа и действия над ними);
- 2) величинная (величины и действия над ними);
- 3) геометрическая линия (пространственные представления и геометрические фигуры);
- 4) алгоритмическая линия (текстовые задачи и алгоритмы);
- 5) информационная линия (работа с данными) [1].

Подробнее остановимся на информационной линии курса. В результате ее освоения у учащихся должны быть сформированы информационные умения – умения добывать информацию из разных источников и дидактически ее преобразовывать, то есть интерпретировать и адаптировать к задачам обучения и воспитания.

К окончанию начальной школы обучающиеся должны овладеть следующими информационными умениями:

- 1) читать и понимать смысл прочитанной информации, представленной в различной форме;
- 2) извлекать, проводить отбор необходимой информации и использовать ее при решении задач;
- 3) структурировать, классифицировать информацию по заданному основанию;
- 4) представлять, фиксировать информацию в разных формах;
- 5) оценивать достоверность информации.

В начальной школе ведется работа с информацией, представленной в форме текста, таблицы, диаграммы, модели (схемы, графика).

Таблица – это форма представления однотипной информации, которая отличается от текста особой организацией слов и чисел в колонки и горизонтальные строки.

Младшим школьникам предлагается выполнение таких учебных действий с таблицей:

- 1) работа с готовой таблицей:
 - составление задачи с опорой на данные таблицы;
 - решение задачи с опорой на данные таблицы.
- 2) работа по составлению таблицы.

Первый блок действий с таблицей формирует базовые информационные умения, которыми должен овладеть каждый школьник. Второй блок – предполагает повышенный уровень их освоения.

В данной статье будет показано, как может быть организована работа по формированию умения составлять таблицу. Покажем это на конкретном примере.

Детям для прочтения предлагается следующий текст.

Учащимся 3 «А» класса озвучили их годовые оценки по предметам. У Иванова по литературе оценка за год – «3». У Петровой по математике оценка за год – «5». У Малова по окружающему миру оценка за год – «5». У Сидорова по окружающему миру оценка за год – «5». У Гириной по литературе оценка за год – «5». У Морозовой по математике оценка за год – «4». У Петровой по окружающему миру оценка за год – «5». У Малова по русскому языку оценка за год – «4». У Петровой по русскому языку оценка за год – «5». У Петровой по литературе оценка за год – «5». У Малова по математике оценка за год – «5». У Иванова по математике оценка за год – «3». У Иванова по русскому языку оценка за год – «3». У Гириной по математике оценка за год – «5». У Гириной по русскому языку оценка за год – «5». У Морозовой по русскому языку оценка за год – «4». У Сидорова по литературе оценка за год – «4». У Сидорова по русскому языку оценка за год – «4». У Морозовой по литературе оценка за год – «5». Морозовой по окружающему миру оценка за год – «4». У Малова по литературе оценка за год – «4». У Сидорова по математике оценка за год – «3». У Иванова по окружающему миру оценка за год – «4». У Гириной по окружающему миру оценка за год – «5».

После прочтения текста учитель предлагает детям ответить на вопросы по содержанию текста, например:

- Об оценках скольких учеников говорится в тексте?
- Назовите число учеников, которые имеют только отличные оценки.

После того, как у детей возникли затруднения при ответе на поставленные вопросы, учитель организует беседу с учащимися. Цель этой беседы: привести школьников к осознанию, что трудности при ответе на вопросы возникли из-за того, что информация была представлена в виде текста, и чтобы их разрешить, нужно представить ее в иной форме, например, в табличной.

Учитель ставит перед детьми учебную задачу:

- Опираясь на данные текста, мы построим таблицу и проведем эксперимент: действительно ли с ее помощью будет легче и быстрее ответить на вопросы, поставленные в начале урока.

Далее педагог предлагает детям перечитать текст еще раз, после чего организует работу по оформлению таблицы. Делает он это с помощью наводящих вопросов школьникам:

- О ком идет речь в тексте? (Об учениках)
- Сколько их? (6 детей)
- Какие данные о них известны? (Фамилия)
- Перечислите фамилии учащихся, о которых идет речь в тексте.

- Предположите, какое название будет иметь первый столбец нашей таблицы? («Фамилия ученика»)

- О чем еще идет речь в тексте? (О годовых оценках учащихся)
- Что оценивали? (Знания по предметам)
- Как мы можем назвать второй столбец таблицы? («Предмет»)

- В тексте перечислены годовые оценки учащихся по одному предмету или нескольким? (по 4 предметам)

- Как вы думаете, что необходимо сделать с данным столбцом? (разделить на 4)

- Как мы назовем эти столбцы? («Русский язык», «Литература», «Математика», «Окружающий мир»)

После построения таблицы начинается этап ее заполнения. Здесь у учителя появляется возможность использовать дифференцированный подход к обучению. «Сильным» детям он может предложить выполнить это задание самостоятельно, а со всеми остальными учащимися работа по заполнению таблицы будет организована фронтально.

Необходимо обратить внимание на то, что название таблицы – один из важнейших ее элементов. С этой целью учитель организует следующую беседу:

- Рассмотрите получившуюся на доске таблицу.
- Как вы думаете, о каком важном элементе мы с вами забыли при ее составлении?
- Почему таблице так важно иметь название?
- Что отражает название таблицы? (Ее содержимое)
- Какое название мы можем дать получившейся у нас таблице?

Результатом проведенной на уроке работы является составленная таблица.

Годовые оценки по предметам учащихся 3 «А» класса

Фамилия	Предмет			
	Русский язык	Литература	Математика	Окружающий мир
Петрова	5	5	5	5
Сидоров	4	4	3	5
Малов	4	4	5	5
Иванов	3	3	3	4
Гирина	5	5	5	5
Морозова	4	5	4	4

Далее учитель организует работу учащихся с уже готовой таблицей. Вспомните, на какие вопросы мы искали ответы в начале урока.

Постараемся ответить на них с помощью таблицы.

Учащиеся отвечают на вопросы, после чего учитель предлагает им сделать вывод:

– Было удобнее отвечать на вопросы, когда информация была представлена в виде текста или в виде таблицы?

Дети приходят к выводу, что с данными, представленными в таблице, ответить на вопросы учителя оказалось проще и быстрее.

Правильная организация деятельности позволяет младшим школьникам достигнуть не только базового уровня освоения информационных умений, но и повышенного. Правда, анализ школьных учебников по математике для начальной школы показал, что задания, направленные на формирование и развитие информационных умений повышенного уровня, встречаются крайне редко, а если они и есть, то носят однотипный характер. Отсюда можно сделать вывод, что одним из важнейших аспектов работы педагога является поиск информации в других источниках и отбор, а также самостоятельная разработка подобных заданий.

Список литературы

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования : приказ Минобрнауки России № 373 от 06.10.2009 (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2010. № 12.

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В. Н. Трифонова

*Филиал № 2 «Пчелка» МБДОУ детского сада комбинированного вида
№ 123 г. Пензы «Семицветик», г. Пенза, Россия*

Фонетика, будучи одним из базовых разделов языкознания, составляет фундамент языкового образования младшего школьника. От степени сформированности у учащихся фонематического восприятия, умения анализировать звуковой состав слова напрямую зависят их успехи в овладении грамотным письмом и чтением. Однако традиционные формы работы над звуками и буквами нередко кажутся ученикам начальной школы сложными и скучными, что снижает учебную мотивацию.

Фонетические игры – это специально организованная деятельность, направленная на развитие умения слышать, различать и правильно произносить звуки речи. Их эффективность обусловлена рядом факторов:

Развитие фонематического слуха: Игры учат ребенка выделять отдельные звуки в потоке речи, различать похожие фонемы (например, [с]–[ш], [з]–[ж]), определять их позицию в слове. Это основа для грамотного письма и предотвращения дисграфии.

Автоматизация произносительных навыков: Многократное, но эмоционально окрашенное повторение трудных звуков в игровых ситуациях помогает закрепить правильную артикуляцию.

Формирование метапредметных умений: В процессе игры развиваются внимание, память, быстрота реакции, логическое мышление и способность работать в команде.

Повышение учебной мотивации: Игровая ситуация снимает напряжение, создает положительный эмоциональный фон и превращает учебу в увлекательное исследование.

Исследования показывают, что целенаправленное использование игровых приемов, особенно нетрадиционных, содержащих поисковую задачу, положительно влияет на качество усвоения фонетического материала и параллельно стимулирует интеллектуальное развитие школьников.

В этой ситуации дидактическая игра становится мощным педагогическим инструментом. Она создает «пространство внутренней социализации» ребенка (Л. С. Выготский), превращает учебную деятельность в осмысленную, целенаправленную и увлекательную. Фонетическая игра – это не просто развлечение, а специально организованное целенаправленное взаимодействие учителя и учащихся, нацеленное на создание оптимальных условий для усвоения звуковой системы языка. Актуальность настоящей статьи обусловлена необходимостью внедрения в практику начальной школы интерактивных методов, которые не только формируют предметные навыки, но и поддерживают у учащихся высокий познавательный интерес к изучению фонетики.

Эффективное использование игр требует соблюдения определенных методических условий:

1. Целеполагание. Каждая игра должна решать конкретную учебную задачу: развитие фонематического слуха, дифференциация твердых/мягких или звонких/глухих согласных, выделение ударного гласного, деление на слоги, звуко-буквенный анализ.

2. Систематичность и последовательность. Игры необходимо включать в разные этапы урока, постепенно усложняя задания.

3. Сочетание с другими формами работы. Игра – это элемент урока, который должен органично сочетаться с объяснением учителя, выполнением упражнений, самостоятельной работой.

4. Учет возрастных особенностей. Для первоклассников предпочтительны игры с опорой на движение, картинки, предметы. Во 2–4 классах игры могут становиться более сложными, включать элементы соревнования, работу со словарями, творческие задания.

5. Создание положительной эмоциональной атмосферы. Важно поощрять участие, минимизировать страх ошибки и делать акцент на учебном процессе, а не только на результате.

Ниже представлена подборка эффективных игр, классифицированных по основным фонетическим умениям.

1. Игры на выделение и различение звуков (фонематический слух):

«Угадай первый/последний звук»: Учитель произносит слово, дети определяют заданный звук. Например: «дом» – первый звук [д].

«Хлоп-хлоп»: Дети хлопают в ладоши, услышав в слове заданный звук (один хлопок на [к], два хлопка на [г]).

2. Игры на определение позиции и количества звуков в слове: «Где спрятался звук?»: Дети определяют, в начале, середине или конце слова находится заданный звук.

«Живые звуки»: Дети получают карточки с буквами. Учитель называет слово, а «звуки» должны встать в правильном порядке.

«Сколько точек – столько звуков»: Дети бросают кубик с точками и называют слово, в котором количество звуков равно выпавшему числу.

3. Игры на звуко-буквенный анализ и синтез:

«Шифровальщики»: Один ученик «шифрует» слово, заменяя в нем один звук (букву), другой отгадывает («сом» – «сон» – «сын»).

«Слова-перевертыши»: Дети придумывают или находят слова, которые читаются одинаково слева направо и справа налево («нос» – «сон», «казак»).

4. Игры на развитие интонации и ритма:

«Испорченный телефон» (или «Хороший сигнал»): Цель – передать слово или фразу по цепочке без фонетических искажений, сохраняя правильную интонацию.

«Подбери рифму»: Учитель называет слово, дети подбирают к нему рифму («белка – стрелка», «бочка – точка»).

5. Нетрадиционные игровые приемы:

Прием «Расшифруй послание»: Учащимся даются «рассыпанные» буквы, из которых нужно составить слова-отгадки к загадкам, а затем расположить эти слова в порядке убывания количества звуков в них.

Фонетическая игра – это «изюминка» урока, занимающая 5–10 минут. Ее можно использовать как элемент физкультминутки, этап актуализации знаний или закрепления материала.

Правила изучения должны быть простыми и понятными. Желательно сначала провести игру фронтально, а затем – в группах или парах.

Желательно использовать карточки, кубики, предметные картинки, интерактивные доски. Это сделает игру ярче и поможет детям с разным типом восприятия.

Игровые задания могут быть разного уровня сложности. Для сильных учеников предлагаются более сложные правила, для тех, кто испытывает трудности, – дополнительные опоры (зрительные, двигательные).

Таким образом, фонетические игры представляют собой действенный интерактивный метод, который позволяет сделать процесс изучения звуковой системы русского языка в начальной школе осознанным, продуктивным и интересным. Их систематическое и методически грамотное применение способствует не только прочному усвоению фонетических знаний и формированию важнейших метапредметных умений (анализ, синтез, сравнение), но и создает на уроке атмосферу сотрудничества и творческого поиска.

Включение игровых технологий в арсенал современного учителя – это шаг к преодолению формализма в обучении и воспитанию грамотного и увлеченного языком ученика.

Список литературы

1. Бармина В. В. Фонетические игры на уроках русского языка. 2016. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2016/12/01/foneticheskie-igry-na-urokah-russkogo-yazyka> (дата обращения: 27.08.2026).
2. Митина Г. В. Методика изучения фонетики в начальном курсе русского языка. URL: <http://n-shkola.ru/> (дата обращения: 27.08.2026).
3. Рождественский Н. С. Методика начального обучения русскому языку. М. : Просвещение, 1965. 347 с.
4. Елисеева М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы : монография. М. : Языки славянских культур, 2014. 342 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М. : ВЛАДОС, 1999. 360 с.
6. Бакулина Г. А. Нетрадиционные приемы (упражнения) формирования фонетических знаний младших школьников на уроках русского языка // Концепт. 2017. Т. 29. С. 431–435. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770892.htm> (дата обращения: 27.08.2026).
7. 7 фонетических игр и упражнений на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. URL: <https://www.eduneo.ru/7-foneticheskix-igr-i-uprazhnenij-na-nachalnom-etape-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu/> (дата обращения: 27.08.2026).

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ЯЗЫКОВОМ И КУЛЬТУРНОМ МНОГООБРАЗИИ НАРОДОВ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ НА ОСНОВЕ ПОСЛОВИЦ

В. А. Устюшина¹, П. А. Пашина², Н. И. Наумова³

^{1,2,3}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

2026 год объявлен в Российской Федерации Годом единства народов России, что придает особое значение вопросам воспитания подрастающего поколения в духе уважения к культурному наследию всех этносов, населяющих нашу страну. Федеральная рабочая программа начального общего образования по русскому языку прямо указывает на необходимость приобретения обучающимися первоначальных представлений о многообразии языков и культур на территории Российской Федерации [5]. Это требование продиктовано не только идеологическими соображениями, но и объективной реальностью. Начальная школа в этом контексте выступает тем сензитивным периодом, когда закладываются основы мировоззрения.

Обращение к анализу содержания УМК «Школа России» по русскому языку для начальной школы выявляет определенное противоречие между поставленными целями и реальным дидактическим материалом. Знакомя детей с малыми фольклорными жанрами, авторы учебников ограничиваются русскими пословицами и поговорками. Типичными примерами являются выражения: «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда», «Семь раз отмерь – один раз отрежь», «Делу время – потехе час» и др. [4]. Безусловно, эти примеры составляют золотой фонд русской языковой культуры. Однако за рамками образовательного процесса остается богатейший пласт народной мудрости тех этносов, которые на протяжении столетий проживают бок о бок с русскими на территории конкретного региона. Формирование уважения к «другому» и преодоление монокультурного взгляда на мир невозможно без знакомства младшего школьника с языковой картиной мира соседних народов, а пословица является идеальным дидактическим инструментом для решения этой задачи.

Пензенская область представляет собой зону активных межэтнических контактов и многовекового мирного сосуществования

множества народов. Помимо русского большинства, здесь исторически проживают татары–мишари, мордва (эрзя и мокша), чувашаи, а также сформировались устойчивые диаспоры армян и цыган.

В контексте тематики Года единства народов России особенно целесообразным представляется обращение к национальным пословицам, поскольку в них в концентрированном виде заключен нравственный кодекс и мировоззрение этноса. Приведем несколько показательных примеров, иллюстрирующих эту взаимосвязь. Татарская пословица «Тырышкан ташны тишкән», что в переводе означает «Старательный и камень пробьет», отражает исключительно высокую оценку трудолюбия и упорства. Наиболее ярко эта ценность проявляется во время празднования Сабантуя, когда завершение тяжелых весенне-полевых работ отмечается народными гуляниями и состязаниями. В мордовской (мокшанской) культуре «Тядьса кядьса эсь идень кярьмодемац» – «Мать рукой своего ребенка чувствует» – заложены глубокие матриархальные мотивы, восходящие к древнему образу богини дома и плодородия Анге Паттай, занимавшей центральное место в дохристианском пантеоне мордвы. Эрзянская мудрость гласит: «Ломанесь – чувтонь тарад» – «Человек – ветвь дерева», что напрямую связано с древним культом священных рощ и родовой преемственности. Чувашская пословица «Юлташран уйрәлнә – сич сүл йөр» – «С другом расстался – семь лет плакать будешь» – подчеркивает исключительную роль дружбы и общинной взаимопомощи, известной как «ниме», в традиционной сельской жизни чувашей Сурского края. Армянская диаспора, имеющая в Пензе глубокие исторические корни передает из поколения в поколение мудрость, которую можно перевести примерно так: «Брось хлеб в землю – перед Богом в долгу не останешься». Эта пословица говорит о сакральном, почти религиозном отношении к земледельческому труду и самому хлебу как дару, требующему от человека полной самоотдачи и уважения. Наконец, цыганская пословица «Камэс тэ вэс – жув дэ паны», что в вольном переводе означает «Любишь ехать – впрягайся в воду», хотя и является по смыслу близким аналогом русской «Любишь кататься – люби и саночки возить», тем не менее несет в себе образный ряд, связанный с кочевым бытом, постоянными переправами через реки.

Для того чтобы этот богатейший лингвокультурный материал вошел в повседневную практику начальной школы мы предлагаем модель внеурочного мероприятия «Следопыты мудрости» –

доступный формат, который может реализовать любой учитель в обычном кабинете без специального оборудования.

Цель мероприятия: формирование у обучающихся 2–3 классов представлений о культурном многообразии Пензенской области через знакомство с национальными пословицами.

Оборудование: распечатанные карточки-«следы» (на одной стороне – пословица с указанием народа, на другой – символ: тюльпан, звезда, солнце, гранат, свиток); конверты; маршрутные листы; клей; ватман; фломастеры.

Подготовительный этап. Учитель прячет карточки – «следы» в классе. Количество «следов» равно числу пословиц, умноженному на количество команд. Пословицы для всех команд одинаковые.

Организационно-мотивационный этап. Учитель объявляет, что в классе спрятаны «следы» народов Пензенской области с пословицами. Задача команды – найти 5 следов, прочитать пословицы, понять их смысл и заполнить маршрутный лист. Класс делится на команды, каждая получает маршрутный лист.

Поисково-исследовательский этап. Команды одновременно ищут «следы». Учитель оговаривает правило: «Нашли след – заберите его и ищите дальше. Если видите, что другая команда идет к тому же месту – уступите, у каждого следа есть дубль». Найдя «след», команда зачитывает пословицу и с помощью учителя определяет, о чем она (о труде, о дружбе, о семье, о знаниях, о хлебе). С обратной стороны «следа» находится символ, который ребенок клеивает или зарисовывает в маршрутный лист.

Презентационный этап. Команды собираются вокруг общего стола и по очереди представляют одну пословицу: «Мы нашли след... народа. Там написано: «...». Мы думаем, эта пословица учит...». Учитель добавляет 1–2 факта о народе, связывая их с жизнью детей.

Рефлексивно-обобщающий этап – «Ковер единства». Каждая команда получает бумажные «лоскутки». На одном лоскутке дети пишут главное слово из пословиц («труд», «мама» и др.), на другом рисуют символ запомнившегося народа. Затем лоскутки приклеиваются на ватман, создавая общий «ковер дружбы». Учитель подводит итог.

Таким образом, использование богатейшего этнокультурного потенциала Пензенской области через знакомство младших

школьников с пословицами народов, исторически проживающих на территории региона, не только в полной мере реализует требование Федерального государственного образовательного стандарта о формировании представлений о многообразии языков и культур, но и решает конкретные, осязаемые воспитательные задачи. Разработанное внеурочное мероприятие позволяет младшим школьникам получить информацию о существовании других народов и прожить уникальный опыт межкультурного диалога в увлекательной, игровой и эмоционально насыщенной форме.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. М. : Просвещение, 2021. 159 с.
2. Бакланова Т. И. Этнокультурное образование в современной школе. М. : Прометей, 2019. 210 с.
3. Белорыбкин Г. Н. Народы Пензенского края: история и культура. Пенза : ПГПУ, 2015. 164 с.
4. Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 1–4 класс : учебник для общеобразоват. организаций. М. : Просвещение, 2023. 143 с.
5. Рабочая программа начального общего образования по учебному предмету «Русский язык» (1–4 классы). М. : ИСРО РАО, 2023.

ВОСПИТАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ РОДНОГО КРАЯ НА ОСНОВЕ ЗНАКОМСТВА С КУЛЬТУРНО МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКОЙ

С. Ш. Фахми¹, В. Ю. Попова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Воспитание ценностного отношения к культуре народов родного края является одной из приоритетных задач. Федеральный

государственный образовательный стандарт начального общего образования в числе основных результатов освоения образовательной программы называет «понимание литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций» [8]. Особую актуальность данная проблема приобретает в условиях поликультурного региона, где взаимодействие различных этнических традиций создает уникальную среду для формирования у детей уважения к культурному многообразию.

Культурно маркированная лексика, понимаемая как знаки, несущие культурологическую информацию и отсылающие к явлениям культуры, выступает важнейшим инструментом трансляции ценностей от одного поколения к другому. Как отмечает Л. И. Богданова, «язык является одним из инструментов передачи ценностей в процессе культурной трансмиссии», а понимание кодов культуры делает возможным формирование и развитие национально-культурной идентичности [1]. Для младших школьников, у которых активно развиваются познавательные процессы и формируется картина мира, знакомство с культурно маркированной лексикой становится основой для постижения традиций, обычаев и нравственных идеалов своего народа.

Ценностное отношение к культуре родного края представляет собой сложное личностное образование, включающее когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты. Как указывает Г. В. Елизарова, формирование ценностных представлений требует учета трех составляющих: знаний о культуре, эмоционального принятия (эмпатии, уважения) и собственно ценностного осмысления [5]. В контексте работы с культурно маркированной лексикой это означает не просто усвоение значений слов, но и понимание стоящих за ними культурных смыслов, развитие эмоционального отклика и включение полученных знаний в повседневную деятельность.

Культурно маркированная лексика применительно к культуре народов родного края может быть классифицирована по нескольким группам. На материале текстов, включенных в программы литературного чтения, исследователи выделяют четыре основные лексические группы: устаревшие слова (историзмы), сохранившие черты архаического быта и истории; заимствованные иноязычные слова, являющиеся маркерами иной культуры; имена собственные,

встречающиеся в художественном тексте; символы [3; 6]. Применительно к региональному компоненту эта классификация может быть дополнена этнографизмами – названиями предметов и явлений, характерных для быта конкретного народа (национальная одежда, блюда, жилища, обряды).

Эффективность воспитания ценностного отношения к культуре родного края на основе культурно маркированной лексики обеспечивается соблюдением ряда педагогических условий. Прежде всего, необходим тщательный отбор лексических единиц с учетом критериев частотности, уместности и достаточности. Критерий частотности предполагает включение слов, реально употребляемых в речи или встречающихся в доступных детям текстах. Критерий уместности требует соответствия лексики возрастным и когнитивным возможностям младших школьников. Критерий достаточности ограничивает объем информации, необходимой для понимания бытования феномена в культуре.

Важнейшим методом работы выступает лингвокультурологический комментарий, который обеспечивает доступ к имплицитным культурным смыслам. В процессе комментирования педагог раскрывает внутреннюю форму слова, его этимологию, связь с традициями и обычаями народа. Как отмечает З. З. Чанышева, культурная интерпретация соединяет в единое целое языковую семантику и культурную коннотацию, показывая, как «вплетаются» культурные смыслы в собственно языковую семантику [9]. Например, знакомство с такими словами, как «прялка», «рушник», «туесок», должно сопровождаться рассказом о предметах народного быта, их назначении, роли в жизни предков.

Значительным воспитательным потенциалом обладает оценочная лексика, фиксирующая нравственные правила общества. В исследовании Л. И. Богдановой убедительно показано, что «употребление ряда слов с оценочной семантикой указывает на нравственные правила данного общества или обнаруживает их нарушение» [1]. Пословицы и поговорки, содержащие оценку человеческих качеств и поступков, позволяют младшим школьникам усваивать народные представления о добре и зле, трудолюбии и лени, честности и справедливости.

Эффективной формой организации деятельности является проектно-исследовательская работа. Как показывает практика, участие в лингвистических проектах культуроведческой направленности

пробуждает познавательную активность обучающихся, способствует развитию навыков работы со справочной литературой, расширяет знания о языке как источнике культуроведческой информации. Младшие школьники могут принимать участие в составлении словариков культурно маркированной лексики своего края, сборе местного фольклорного материала, создании иллюстрированных альбомов.

Интеграция урочной и внеурочной деятельности открывает широкие возможности для воспитания ценностного отношения к культуре родного края. На уроках литературного чтения, русского языка, окружающего мира дети знакомятся с культурно маркированной лексикой, а во внеурочное время – посещают краеведческие музеи, встречаются с носителями традиционной культуры, участвуют в народных праздниках. Такая организация образовательного процесса позволяет ребенку не только узнать значение слов, но и увидеть реальные предметы, погрузиться в атмосферу народной культуры, эмоционально пережить опыт приобщения к традициям.

Особого внимания требует работа с текстами малых фольклорных жанров. Загадки, пословицы, поговорки, сказки содержат богатейший материал для постижения народной мудрости и ценностных ориентаций. Анализируя языковые средства, дети приходят к пониманию того, как в слове отражается отношение народа к труду, семье, природе, взаимопомощи. Важно, чтобы этот анализ не превращался в формальное комментирование, а вызывал у школьников эмоциональный отклик, желание поделиться своими мыслями и чувствами.

Критически значимым фактором выступает личный пример педагога, его уважительное отношение к культуре родного края, знание местных традиций, умение интересно рассказывать о них детям. Исследования показывают, что в большинстве случаев дети копируют модель ценностного отношения, демонстрируемую взрослыми. Поэтому педагогу необходимо постоянно повышать свою компетентность в области региональной культуры, пополнять знания о культурно маркированной лексике и стоящих за ней явлениях.

Взаимодействие с семьей также является важным условием успешности воспитательной работы. Родители могут привлекаться к сбору материала о семейных традициях, предметах старины, хранящихся в доме, к участию в совместных праздниках и проектах.

Такое сотрудничество не только обогащает знания детей, но и укрепляет межпоколенные связи, способствует передаче культурного опыта в семье.

Таким образом, воспитание у младших школьников ценностного отношения к культуре народов родного края на основе знакомства с культурно маркированной лексикой представляет собой многогранный педагогический процесс, требующий системной и целенаправленной работы. Ключевыми условиями его эффективности выступают: отбор лексики с учетом возрастных особенностей и критериев культурной значимости; использование методов лингвокультурологического комментирования и проектной деятельности; интеграция урочной и внеурочной работы; взаимодействие с семьей и личный пример педагога. Только комплексный подход позволит сформировать у подрастающего поколения устойчивый интерес к культурному наследию, уважение к традициям своего народа и способность транслировать культурные ценности в собственном поведении и деятельности.

Список литературы

1. Богданова Л. И. Язык как инструмент трансляции ценностей в культуре // Ценности и смыслы. 2017. № 6 (52). С. 8–18.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М. : Русский язык, 2002.
3. Демичева В. В. Использование лингвокультурологического комментария при изучении в начальной школе произведений XIX века (на материале сказки П. П. Ершова) // Языковое и литературное образование в современном обществе : сб. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. СПб. : САГА, 2012. С. 248–254.
4. Дубров Д. И., Татарко А. Н. Межпоколенная трансмиссия ценностей в городской и сельской среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13, № 2. С. 299–309.
5. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2004. 352 с.
6. Иванова С. В. Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц. Уфа : РИЦ БашГУ, 2015. 120 с.
7. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Министерства образования и науки РФ № 373 от 06.10.2009 (с изм.).

9. Чанышева З. З. Культурная интерпретация языковых единиц в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 45–52.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Ю. А. Цыплихина

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

В современном образовательном процессе особую роль играет формирование информационной грамотности учащихся – способности находить, анализировать и применять информацию в различных контекстах. При работе с текстами музыкальной направленности этот навык приобретает специфическую окраску, объединяя музыкальное восприятие, читательскую грамотность и критическое мышление [2].

Музыкальные тексты в данном контексте понимаются широко: нотные записи, словесные описания музыкальных произведений и инструментов, композиторов, акустические тексты (воспринимаемые на слух музыкальные произведения), мультимедийные материалы о музыке.

Для учащихся 1–4 классов целесообразно использовать короткие описания музыкальных инструментов (50–150 слов), мини-рассказы о композиторах (адаптированные), тексты песен с простым содержанием, описания музыкальных произведений (характер, настроение, средства выразительности), музыкальные загадки и ребусы, простые нотные примеры с сопровождением аудиозаписи. [1].

Информационная грамотность при работе с музыкальными текстами – это комплекс умений, позволяющих:

- ✓ находить нужную музыкальную информацию в разных источниках;

- ✓ понимать и интерпретировать музыкальные тексты разных видов (нотные, акустические, вербальные);
- ✓ оценивать достоверность и полноту музыкальных сведений;
- ✓ использовать полученную информацию для решения учебных и творческих задач, участвовать в дискуссиях и обсуждениях.

Для развития этих умений нами были адаптированы приемы РКМЧП, которые применялись к информации, содержащей сведения о музыке, о композиторах, музыкальных инструментах.

Для нас интерес представляет такая технология, как **виртуальная экскурсия**. Это форма обучения, при которой реальные объекты (музеи, концертные залы, дома-музеи композиторов и т.д.) представляются в цифровом формате: с помощью фото, видео, аудио, интерактивных карт и текстовых описаний. Приведем пример виртуальной экскурсии, посвященной П. И. Чайковскому.

Перед экскурсией учитель кратко рассказывает о П. И. Чайковском, ставит задачу: «Сегодня мы отправимся в Клин, в дом, где жил композитор. Наша цель – найти 3 интересных факта о его детстве и 2 предмета, связанных с музыкой». Виртуальное путешествие начинается. Класс «посещает» комнаты музея:

Гостиная. Рассматривают рояль, слушают фрагмент «Марша деревянных солдатиков». Задание: «Прочитай подпись к фото. На каком инструменте играл маленький Петр Чайковский?». Кабинет. Находят нотные рукописи. Вопрос: «Что означает слово партитура? Найди объяснение в тексте на экране». Детская комната. Видят игрушки и книги. Задание: «Какие сказки могли вдохновлять Чайковского? Выбери 1–2 названия из списка». В конце урока проводится рефлексия.

Особый интерес представляет такая образовательная технология, как **дебаты**. Это структурированное обсуждение темы, в ходе которого учащиеся учатся искать и отбирать информацию, анализировать источники (сравнивать данные из разных текстов, оценивать их достоверность), сопоставлять аргументы «за» и «против», выявлять логические ошибки, структурировать высказывания, использовать музыкальную терминологию. В начальной школе эта технология адаптируется: упрощаются правила, сокращается длительность выступлений, акцент делается на развитие базовых навыков работы с информацией.

Чтобы понять, как именно реализуется эта технология в образовательном процессе, рассмотрим типовую структуру дебатов:

1. Постановка проблемного вопроса. Например, «Какой инструмент важнее: фортепиано или гитара?»

2. Разделение на команды. Класс делится на две группы: «Сторонники фортепиано» (аргументируют, почему этот инструмент важнее) и «Сторонники гитары» (доказывают значимость гитары).

3. Работа с текстом, содержащим аргументы для доказательства своей точки зрения. Например, для организации дискуссии о значимости фортепиано и гитары, целесообразно предложить детям текст, содержащий информацию об истории фортепиано и гитары, устройстве инструментов, известных музыкантах, игравших на них, жанрах музыки, где эти инструменты используются.

4. Преобразование текстовой информации в тезисы. Команды записывают 3–4 аргумента и подбирают примеры.

5. Команды обмениваются аргументами, доказывающими значимость каждого инструмента.

В арсенале современных педагогических технологий особое место занимает *«Ромашка Блума»* – методический прием, основанный на таксономии вопросов Б. Блума. Она включает шесть типов вопросов, помогающих глубже понять текст, развить критическое мышление и информационную грамотность. Данная технология применялась нами при работе с текстом о домре. «Домра – старинный русский народный инструмент. У нее овальный корпус и длинные струны. Когда по струнам проводят медиатором, получается звонкий, чистый звук. Домру часто можно услышать в оркестрах русских народных инструментов. Раньше на домре играли скоморохи на ярмарках и праздниках».

Для понимания текста детям были заданы разные типы вопросов [3]:

1. Простые (фактические) вопросы

Как называется инструмент, о котором идет речь? Где чаще всего можно услышать домру? Кто раньше играл на домре?

2. Уточняющие вопросы

Верно ли, что домра – это современный инструмент? Почему? Правда ли, что домру используют только в народных оркестрах? Что значит «медиатор»? Попробуй объяснить своими словами.

3. Объясняющие вопросы

Почему звук домры называют «звонким и чистым»? Зачем скоморохам был нужен этот инструмент на ярмарках? Почему домра считается русским народным инструментом?

4. Творческие вопросы

Представь, что домра ожила. Что бы она рассказала о себе? Как бы звучала домра, если бы ее сделали из стекла?

5. Оценочные вопросы

Чем домра лучше или хуже гитары? Назови 1–2 отличия. Почему важно сохранять народные инструменты, такие как домра?

6. Практические вопросы

Где можно найти еще информацию о домре? Как бы ты объяснил другу, что такое домра?

Проведенная работа позволила установить, что формирование информационной грамотности учащихся при работе с текстами музыкальной направленности эффективно реализуется через сочетание специализированных педагогических технологий, среди которых виртуальная экскурсия, дебаты и «Ромашка Блума». Это способствует формированию у младших школьников целостной информационной культуры, необходимой для успешного обучения в условиях современного информационного общества. [2].

Список литературы

1. Боффи Г. Большая энциклопедия музыки. М. : АСТ : Астрель, 2007. 412 с.
2. Информационная культура – понятие, сущность, структура. URL: <http://gigabaza.ru/doc/92475.html> (дата обращения: 10.04.2026).
3. Лутошкина В. Н., Плеханова Е. Н. Формирование читательской грамотности младших школьников : учеб.-метод. пособие. Красноярск : КК ИПК ППРО, 2012. 66 с.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ РАБОТА ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

О. В. Шереметьева¹, А. Н. Назарова²

*^{1,2}Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия*

В соответствии с федеральным образовательным стандартом важной целью современной системы образования является

обеспечение высокого и стабильного качества обучения каждого ребенка. Сложности достижения этой цели связаны с тем, что учебный класс представляет собой группу детей, различающихся по темпу познавательной деятельности, стилю мышления и уровню сформированности учебных умений. В основе ФГОС лежат «представления об уникальности личности и индивидуальных возможностях каждого обучающегося» [1]. Процесс обучения следует организовывать таким образом, чтобы учитывать возможности и потребности каждого ученика.

Выбор текстовых арифметических задач в качестве содержательной основы для дифференцированного подхода к обучению объясняется тем, что процесс решения задач аккумулирует в себе различные знания из области математики, а также опирается на логическое и образное мышление школьников, их умения применять математические знания на практике. Однако имеется противоречие между требованием ФГОС о том, что предметные результаты по математике должны обеспечивать сформированность умения решать текстовые задачи, и результатами сформированности этого умения у школьников. Данные ВПР за последние пять лет фиксируют, что с задачами справляется менее половины учеников, и эта доля продолжает снижаться [3]. В частности, практика работы в школе свидетельствует о наличии в одном классе как учащихся, успешно справляющихся с решением задач и испытывающих потребность в выполнении более сложных заданий, так и учащихся, которые без внешней поддержки оказываются не в состоянии даже приступить к решению задачи. Нереализованная познавательная потребность первых из них приводит к снижению мотивации обучения. Для вторых задачи часто становятся объектом неуверенности и страха, демотивируя детей. Это может стать причиной неуспеваемости.

Серьезные различия в результатах обучения решению задач свидетельствуют о недостаточной адаптивности образовательной системы и необходимости использования дифференцированного подхода к обучению младших школьников. Дифференциация по уровню сложности, по объему работы и уровню самостоятельности позволит управлять деятельностью учеников с точки зрения их образовательных возможностей. Проверка дифференцированных заданий позволит повысить качество оценивания, переходя

от традиционных способов сравнения детей друг с другом к оцениванию индивидуального прогресса каждого ребенка.

Рассмотрим примеры дифференцированных заданий для младших школьников и способы их конструирования.

Задача 1. В саду растут яблони, груши и сливы. Яблони составляют $\frac{8}{15}$ всех деревьев, груши – $\frac{4}{15}$ всех деревьев, а число слив равно 12. Сколько всего деревьев в саду? Сколько в нем яблонь и сколько груш?

Опишем работу над этой задачей, используя дифференциацию по степени самостоятельности.

Будем считать, что некоторые учащиеся могут самостоятельно справиться с решением этой задачи (высокий уровень самостоятельности), а для тех, кто испытывает трудности, будут предложены карточки-помощники двух уровней. Эти карточки будут построены с уменьшением доли самостоятельности. Так в карточках первого уровня (средний уровень самостоятельности) учащимся будет представлена схематическая модель краткой записи условия задачи (рис. 1).

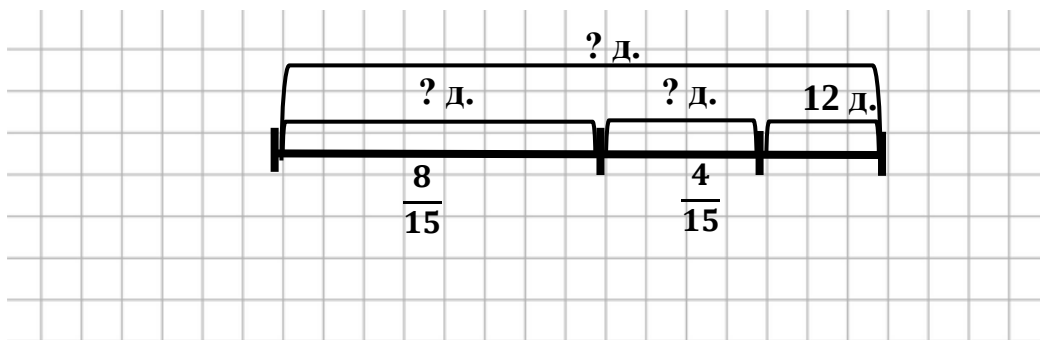


Рис. 1. Карточка-помощник первого уровня

В карточках второго уровня (низкий уровень самостоятельности) наряду со схематической моделью будут предложены вопросы для решения задачи.

1. Какую часть всех деревьев составляют яблони и груши вместе?
2. Какую часть составляют сливы?
3. Если слив – 12 деревьев и это известная часть от целого, то сколько деревьев приходится на $\frac{1}{15}$ всех деревьев?
4. Чему равно общее количество деревьев в саду?
5. Сколько в саду яблонь? Груш?

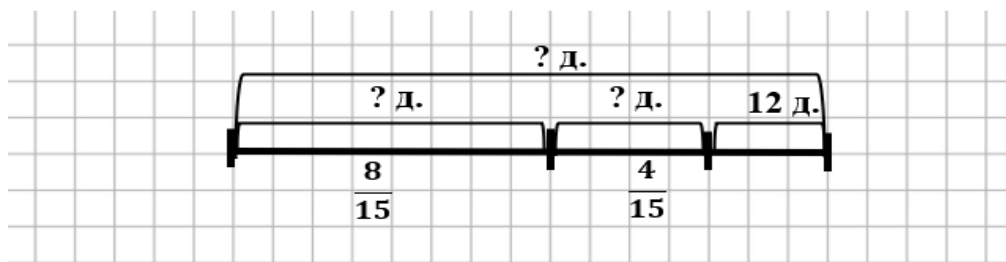


Рис. 2. Карточка-помощник второго уровня

Использование карточек-помощников помогает организовать работу над задачами, которые изначально являются сложными для некоторых учеников. Так, для решения задачи: «Таня испекла 300 булочек с корицей и тмином. Когда половину булочек с корицей съели, осталось 190 булочек. Сколько булочек с корицей испекла Таня?» карточка-помощник первого уровня может содержать схематический рисунок в качестве краткой записи условия [4]. В карточке второго уровня могут содержаться указания на дополнение этого рисунка и выполнение действий.

Дифференциация при решении задач может осуществляться и по степени сложности задач. Уровень сложности задач может зависеть от разных объективных характеристик. Например, с множествами проще, чем с величинами; с величиной «длина» проще, чем с величиной «площадь»; с таблицей, содержащей две строки проще, чем с таблицей, содержащей три строки и т.д.

Задача 2. Из 28 м ткани сшили 7 одинаковых платьев. Сколько потребуется ткани, чтобы сшить 12 таких платьев? Сколько таких платьев можно сшить из 60 м ткани? [1].

Таблица 1

Таблица к задаче 2 (средний уровень)

Расход на одно платье	Количество платьев	Общий расход ткани
? м одинаковый	7 шт.	28 м
	12 шт.	? м
	? шт.	60 м

Задача предназначена для основной части класса (средний уровень). В содержании задачи используются взаимосвязанные величины «расход на одно платье», «количество платьев», «общий расход ткани». Кроме того, задача содержит два вопроса, для обозначения которых в таблице будет необходимо добавить третью строку.

Для уменьшения уровня сложности можно изменить предметную область задачи, используя сюжет, содержащий величины «количество цветов в одном букете», «количество букетов», «общее количество цветов» и только один вопрос, сохраняя вид задачи – на нахождение четвертого пропорционального: «К празднику покупали букеты, составленные из одинакового количества цветов. В 3 таких букетах было 15 цветов. Сколько цветов было в 7 таких букетах?».

Таблица 2

Таблица к задаче 2 (низкий уровень)

Количество цветов в одном букете	Количество букетов	Общее количество цветов
? ц	3 шт.	15 ц
одинаковое	7 шт.	? ц

Ученики, которые испытывают трудности при решении задач на пропорциональную зависимость, могут выполнить задачу пошагово с опорой на наглядность, численные значения позволяют выполнить рисунок.

Для повышения уровня сложности исходной задачи, можно изменить предметную область задачи, используя величины «площадь одной клумбы», «количество клумб», «общая площадь клумб», сохраняя вид задачи, но подобрав числовые значения величин таким образом, чтобы задача решалась только способом отношений, т.е. на основе пропорциональной зависимости величин: «В парке разбили 6 одинаковых клумб общей площадью 56 м². Какую площадь займут 12 таких клумб? Сколько таких клумб будут иметь общую площадь 168 м²?».

Таблица 3

Таблица к задаче 2 (высокий уровень)

Площадь одной клумбы	Количество клумб	Общая площадь клумб
? м ²	6 шт.	56 м ²
одинаковая	? шт.	168 м ²

Отметим преимущества такого подхода:

– сохранение вида задачи (в нашем случае, это задача на нахождение четвертого пропорционального);

– дифференциация идет по объективным характеристикам (величины, численные значения величин);

– все ученики вовлечены в работу, каждый получает посильную задачу.

Таким образом, представленный прием – это образец внутри-классной дифференциации по степени сложности с сохранением единой дидактической цели.

Еще одним видом дифференциации является дифференциация по объему работы над задачей. Она позволяет каждому ученику за отведенное время выполнять такое количество заданий, связанных с задачей, которое соответствует его возможностям.

Задача 3. Бабушка посадила 20 луковиц тюльпанов, а внука – в 4 раза меньше. После этого у них осталось 10 луковиц. Сколько луковиц тюльпанов у них было сначала?

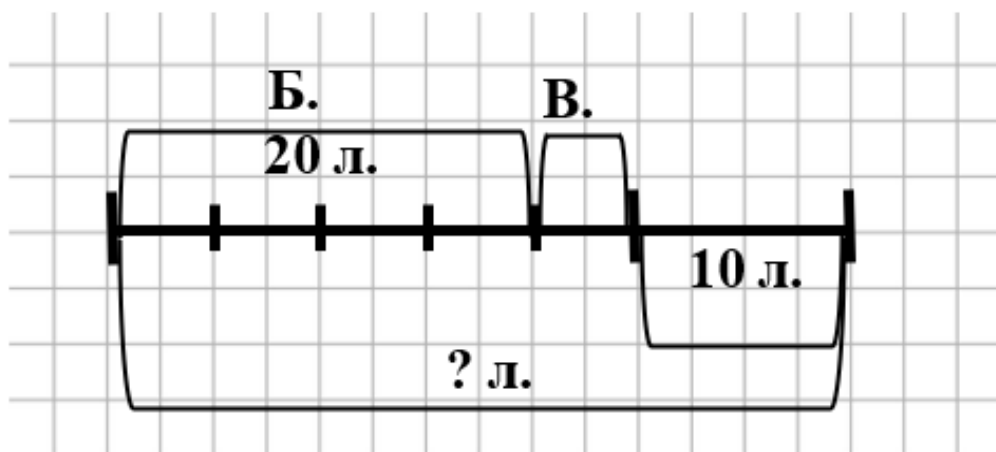


Рис. 3. Схематический рисунок к задаче 3

Эта задача предлагается всем учащимся класса. Для тех учеников, которые раньше других справились с решением задачи, может быть предложена дополнительная карточка первого уровня. В этой карточке условие задачи будет дополнено новыми данными: «Бабушка посадила 20 луковиц тюльпанов, а внука – в 4 раза меньше, причем у бабушки 5 луковиц оказались невсхожими. После посадки у них осталось 10 луковиц. Сколько луковиц взошло, если все посаженные, кроме невсхожих, проросли?». Ученики, получившие эту карточку, на основе сравнения с решенной задачей, приходят к выводу, что для решения новой задачи можно использовать

первые два действия из прежней задачи, затем из полученного результата вычесть число 5 – количество не взошедших луковиц.

Для учеников, справившихся с выполнением задания карточки первого уровня, в то время как часть учеников продолжают работать над решением исходной задачи, может быть предложена дополнительная карточка второго уровня: «В первый день бабушка посадила 20 луковиц тюльпанов, а внучка – в 4 раза меньше. На второй день они посадили 10 луковиц. Сколько тюльпанов взошло, если известно, что пятая часть всех луковиц невсхожие?».

Таким образом, за одно и то же время часть учеников решают разное количество задач, т.е. осуществляется дифференциация по объему работы. При этом все учащиеся работают над одним и тем же сюжетным основанием задачи, а дополнительная работа позволяет выявлять новые связи между данными и искомыми.

Представленные примеры заданий показывают, каким образом может быть организована дифференцированная работа по степени самостоятельности, по степени сложности и объему работы над задачей. Взяв за основу одну текстовую арифметическую задачу, можно составить две другие задачи для разных категорий учащихся, чтобы учить их решать задачи в соответствии с индивидуальными возможностями и запросами.

Список литературы

1. Моро М. И., Бантова М. А., Бельтюкова Г. В. [и др.]. Математика. 4 класс : учебник : в 2 ч. 13-е изд., перераб. М. : Просвещение, 2023.
2. Пичугин С. С. Всероссийские проверочные работы 2023 г. Результаты, выводы и рекомендации // Начальная школа. 2024. № 2. С. 41–45.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 22.05.2026).
4. Шереметьева О. В. Групповая работа по решению методических задач как средство профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2022. Т. 16, № 1-2. С. 109–115.

IV. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ВЫЗОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМА ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ

П. П. Баннова¹, Ж. М. Елисеева²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Современная молодежь, переживающая ключевой период взросления, сталкивается с уникальными проблемами в процессе формирования личных ценностей и убеждений. Глобальные изменения, избыток информации и размытость идеалов нередко провоцируют кризис идентичности, чувство потери смысла жизни и затруднения в выборе жизненного пути. Многочисленные психологические исследования указывают на прямую связь между незрелой системой ценностей и смыслов и повышенным уровнем тревоги, безразличием и сложностями в процессе адаптации к самостоятельной жизни.

В эпоху цифровизации устоявшиеся методы ценностного воспитания и психологической помощи зачастую демонстрируют свою ограниченность или недоступность для большинства. Существует необходимость в разработке инновационных, технологически продвинутых решений, способных оперативно и адресно способствовать формированию ценностно-смысловой сферы в интерактивном, ориентированном на индивидуальные потребности формате. С целью разработать онлайн-платформу диагностики и развития ценностно-смысловой сферы старшеклассников и студентов, было проведено данное исследование.

Изучению ценностно-смысловой сферы посвящается значительное количество российских и зарубежных исследований. Особое внимание уделялось установкам, ценностным ориентациям, ценностным представлениям и идеалам, мотивам поведения и деятельности, личностным смыслам [1]. Эти аспекты поднимались в работах таких ученых как К. Роджерс, Э. Фромм, В. Франкл,

А. Маслоу, В. П. Бранский, В. С. Мерлин, Д. А. Леонтьев и т.д. Кроме того, развитие ценностно-смысловой сферы у разных возрастов изучали М. Р. Гинзбург, Д. В. Каширский, О. С. Безугляк, В. В. Белов, А. В. Лаврищева и др.

Актуальность проблемы определяется противоречием между объективной потребностью общества и самой молодежи в сформированной ценностно-смысловой сфере, конкретных и адекватных жизненных целях и недостаточной разработанностью интересных, соответствующих цифровой культуре молодых людей инструментов (онлайн-платформ) для диагностики и развития этих компонентов личности у старшеклассников и студентов.

Проблема ценностей не теряет своей актуальности и в современной науке, привлекая внимание множества психологов. Особую значимость она приобретает в эпоху социальных трансформаций, потому что ценностные ориентации личности и общества находятся в тесной взаимосвязи с направлениями общественного развития. Сегодня изучение ценностно-смысловой сферы носит комплексный, междисциплинарный характер, являясь предметом исследования ряда социальных наук. Эта область знания формируется на стыке философии, социологии, психологии и педагогики [5].

Анализ системы ценностей и смысловых установок у учащихся старших классов и студентов позволяет оценить уровень их интеграции в современные социальные реалии и раскрыть творчески преобразующий потенциал. Будущее общества в значительной мере детерминировано тем ценностным фундаментом, который будет заложен в сознание молодого поколения [4]. Сама же система ценностей не является стабильной, она формируется и проявляется исключительно в процессе активной деятельности индивида.

Становление базовых личностных ценностей происходит на ранних этапах развития – в детстве и младшем школьном возрасте, где ключевыми факторами влияния выступают родители и ближайшее окружение ребенка. Переломным этапом становится подростковый период, характеризующийся становлением самосознания и ощущения собственной взрослости.

Ценностно-смысловая сфера – это сложная, динамичная система, регулирующая жизнедеятельность. Юношеский возраст является сензитивным периодом для ее формирования. Современные методики позволяют исследовать и развивать эту сферу, однако существует потребность в инновационных онлайн-решениях для

индивидуализированного развития, что обосновывает необходимость создания онлайн-платформы, преодолевающей ограничения традиционных методов.

Для того чтобы оценить ценностно-смысловую сферу старшеклассников и студентов, была проведена диагностика испытуемых. В качестве диагностического инструментария выступили следующие методики:

- тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева [2];
- методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича [3];
- опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина.

В исследовании приняло участие 50 человек (контрольная группа – 25 человек: 13 старшеклассников и 12 студентов; экспериментальная группа – 25 человек в возрасте 17–19 лет). По результатам методики «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева мы выяснили, что у учащихся старших классов и студентов в основном сформированы ключевые смысложизненные ориентации: в обеих выборках зафиксированы высокие баллы по параметрам осмысленности жизни, самореализации и интернального локуса контроля. Самым высоким показателем является убеждение в собственном умении распоряжаться своей жизнью (90–92 %), тогда как уровень удовлетворенности процессом самореализации и жизнью в целом был чуть ниже – 63–71 %.

По результатам применения методики «Изучение ценностных ориентаций» М. Рокича было установлено, что у старшеклассников и студентов терминальные и инструментальные ценности различаются: у старшеклассников и студентов самой значимой терминальной ценностью является здоровье, на втором месте по значимости у старшеклассников и студентов является любовь, а важной инструментальной ценностью для старшеклассников является самоконтроль, на втором месте по значимости у старшеклассников является независимость; для студентов важной инструментальной ценностью является жизнерадостность, на втором месте по значимости у студентов находится рационализм.

По результатам методики «Опросник терминальных ценностей» И. Г. Сенина мы выяснили, что у старшеклассников и студентов низкие показатели по шкале «Креативность» и «Сфера обучения и образования». Также прослеживается по результатам методики «Методика ценностных ориентаций» и «Опросник терминальных ценностей», так как у большинства испытуемых высокие

показатели по шкале «Высокое материальное положение» и предпочитаемые ценности материально-обеспеченная жизнь, что может указывать на отсутствие связи между творчеством и успехом.

На этапе формирующего эксперимента наша работа выстраивалась с учетом диагностированных у старшеклассников и студентов особенностей ценностно-смысловой сферы. Так перед разработкой содержания онлайн-платформы учитывалось:

- коррекция отвергаемой ценности «счастье других», что может указывать на выраженный эгоцентризм, ориентацию исключительно на собственные интересы;

- работа с показателями методики СЖО, а именно «Процесс жизни» и «Результативность жизни». При высоком показателе «Локус контроля – жизнь» процесс жизни и удовлетворенность самореализацией отстают, что может привести к тому, что при поставленных целях процесс реализации не будет удовлетворяться;

- работа с развитием креативности, сферы профессии и образования, что прослеживается по результатам методики «Методика ценностных ориентаций» и «Опросник терминальных ценностей», так как у большинства испытуемых высокие показатели по шкале «Высокое материальное положение» и предпочитаемые ценности материально-обеспеченная жизнь, что может указывать на отсутствие связи между творчеством и успехом.

По итогу была разработана онлайн-платформа диагностики и развития ценностно-смысловой сферы старшеклассников и студентов, ориентированная на коррекцию отвергаемых ценностей и сфер испытуемых.

После апробирования онлайн-платформы была проведена вторичная диагностика. Повторная диагностика проводилась с старшеклассниками и студентами обеих исследовательских групп по использованным ранее трем диагностическим методикам.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что по результатам методики «СЖО» Д.А. Леонтьева показатели в экспериментальной группе по шкале «Процесс жизни» и «Результативность жизни» повысились благодаря онлайн-платформе. Исходя из результатов методики «Изучение ценностных ориентаций» М. Рокича, мы можем сделать вывод о том, что с помощью онлайн-платформы мы скорректировали отвергаемую ценность «счастье других» и на данный момент она занимает позицию безразличных ценностей. Такие ценности как «творчество» и «красота природы

и искусства» также занимают позицию отвергаемых ценностей, что может быть связано с прагматическим мышлением испытуемых. По результатам методики «Опросник терминальных ценностей» И. Г. Сенина, мы можем сделать вывод о том, что у испытуемых стали выше показатели по шкалам «Креативность», «Развитие себя», «Достижения», «Сфера обучения и образования», а также снизились показатели по шкале «Сохранение индивидуальности», т.к. ценность «счастье других» у испытуемых поменяло свое ранговое место.

Список литературы

1. Камбарова К. У. Ценностные ориентации – важнейший компонент структуры личности // Молодой ученый. 2016. № 11. С. 1808–1810.
2. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М. : Смысл, 2000. 18 с.
3. Рокич М. Методика «Исследование ценностных ориентаций». URL: <http://psycabi.net/testy/320-metodika-rokicha-tsennostnye-orientatsii-test-milona-rokicha-issledovanie-tsennostnykh-orientatsij-m-rokicha-oprosnik-tsennosti-po-rokichu> (дата обращения: 20.02.2026).
4. Хайбулаева А. Г. Динамика ценностных и смысложизненных ориентаций молодежи в полиэтнической образовательной среде : дис. ... канд. психол. наук. Махачкала, 2015. 194 с.
5. Яницкий М. С., Серый А. В., Пелех Ю. В. Ценностно-смысловая парадигма как основа постнеклассической педагогической психологии // Философия образования. 2013. № 1. С. 175–186.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ: ТИПОЛОГИЯ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Н. А. Мали¹, И. В. Старшева²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

В современном мире довольно актуальна проблема выбора будущей профессии и осознанности своего предпочтения. Каждому

нужно подумать и решить, в каком направлении он хочет развиваться, при этом на его решение, кроме собственного желания, влияет достаточно много внешних факторов. Это оказывает на молодого человека большое эмоциональное и психологическое давление, следствием чего бывает резкая смена сферы профессиональной деятельности или разочарование в ней.

Выбор профессии определяет содержательные характеристики профессиональной идентичности человека. Т. Н. Багаева рассматривает профессиональную идентичность как результат идентификации себя в профессиональной деятельности, в профессиональном сообществе, проявляющуюся в осознании себя представителем определенной профессии [1, с. 6]. По мнению автора, профессиональная идентичность складывается в процессе профессионального становления личности [1, с. 7].

Наилучшим вариантом может быть тот, когда профессиональная идентичность начинает формироваться уже в процессе обучения основам будущей профессии. Но происходит ли так в реальной жизни? Для того чтобы ответить на этот вопрос, мы провели небольшое исследование с целью определения уровня профессиональной идентичности студентов. В нем приняли участие студенты первого курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Из них 13 человек относятся к профилю «Дошкольное образование», и 14 человек – к профилю «Физкультурное образование». В качестве диагностических методик мы использовали три методики:

1. Методика «Личный профессиональный план» (ЛПП) Е. А. Климова в адаптации Л. Б. Шнейдер. В результате подсчета баллов определяются три типа идентичности:

1) невыраженная профессиональная идентичность означает, что человек мечтает о будущей профессии, осознает свои дальние и ближние профессиональные цели, стремится понять суть своей работы и овладеть навыками ее выполнения;

2) выраженная пассивная профессиональная идентичность подразумевает, что человек усваивает основные знания и требования, предъявляемые к профессии, осознает свои возможности, имеет основные представления о выполнении данной деятельности и осуществляет ее по шаблону;

3) выраженная активная профессиональная идентичность предполагает, что человек характеризуется самоорганизованностью, формированием индивидуального стиля деятельности, он ищет

дополнительные индивидуальные пути профессиональной подготовки, стремится к практической реализации выбранных профессиональных целей, самостоятельно и осознанно выполняет деятельность.

2. Тест на профессиональную идентичность Л. Б. Шнейдер. По итогам подсчета результатов по данному тесту испытуемых можно разделить на 5 групп:

1) преждевременная идентичность означает, что не было сделано независимых жизненных выборов, выбор был навязан извне;

2) диффузная идентичность предполагает, что у человека нет прочных целей, ценностей и убеждений, также у него не наблюдается попыток их активно сформировать;

3) мораторий показывает, что находится в состоянии кризиса идентичности и пытается активно его разрешить, пробуя различные варианты;

4) достигнутая идентичность характеризует наличие определенной совокупности личностно значимых для человека целей, ценностей и убеждений, обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни, позитивное оценивание себя и своей связи с социумом;

5) псевдоидентичность подразумевает стабильное отрицание своей уникальности или, напротив, ее амбициозное подчеркивание, а также нарушение механизмов идентификации и обособления, болезненное неприятие критики в свой адрес, низкую рефлексивность.

3. Методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. Реана. На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности, который может быть трех видов:

1) оптимальный мотивационный комплекс проявляется в том случае, когда человек любит свою работу, стремится к достижениям и развитию, при этом ценя справедливое вознаграждение и признание. В этом случае основной движущей силой является его внутренняя мотивация, которая поддерживается внешними положительными стимулами, а внешняя отрицательная мотивация сведена к минимуму;

2) неоптимальный мотивационный комплекс означает, что человек работает, в основном, из-за страха наказания, избегания проблем, а сама деятельность не приносит ему удовлетворения.

У человека в этом случае может наблюдаться выгорание и низкая продуктивность;

3) промежуточный мотивационный комплекс подразумевает средний уровень между оптимальным и неоптимальным мотивационными комплексами, то есть человек не слишком заинтересован своей работой, но и не испытывает по отношению к ней сильных отрицательных эмоций.

В результате исследования были получены следующие данные, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики профессиональной идентичности

Личный профессиональный план (Е. А. Климов в адаптации Л. Б Шнейдер)				
Тип идентичности	Дошкольное образование		Физкультурное образование	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Невыраженный	10	77 %	9	64 %
Выраженный пассивная	2	15 %	3	22 %
Выраженный активный	1	8 %	2	14 %
Тест на профессиональную идентичность (Л. Б. Шнейдер)				
Статус	Дошкольное образование		Физкультурное образование	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Псевдопозитивная идентичность	5	39 %	5	36 %
Мораторий	3	23 %	5	36 %
Диффузная идентичность	2	15 %	3	21 %
Преждевременная идентичность	1	8 %	1	7 %
Достигнутая позитивная идентичность	2	15 %	0	0 %
«Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. Реана)				
Тип комплекса	Дошкольное образование		Физкультурное образование	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Оптимальный	6	46 %	12	86 %
Промежуточный	7	54 %	2	14 %

Анализируя полученные результаты, мы попытались объединить определенные кластеры, которые характеризуются набором конкретных признаков. В итоге мы выделили следующие кластеры:

1. Оптимально-зрелый. Характеризуется сформированной идентичностью, оптимальной (или близкой к оптимальной) мотивацией. Является психологически благополучными.

2. Мораторий с оптимальной мотивацией (развивающийся). Отличается активным поиском себя и хорошей мотивацией к профессиональной деятельности. Является потенциально благополучным.

3. Псевдопозитивный (внешне благополучный, внутренне проблемный). Обладает внешним принятием идентичности, но это происходит за счет защитных механизмов психики, а не с помощью рефлексии. Возможен риск внутреннего неблагополучия.

4. Диффузно-промежуточный (неопределенный, рискованный). Характеризуется отсутствием выраженной идентичности, нет активного поиска, мотивация является неоптимальной. Относится к зоне риска.

5. Преждевременно-промежуточный (ригидный, без поиска). Выражается в принятии идентичности без собственного поиска, мотивация является неоптимальной. Отличается неспособностью к адаптации в новых условиях, к перемене стратегии действий или пересмотру устоявшихся убеждений.

6. Мораторий с промежуточной мотивацией (амбивалентный поиск). Характеризуется поиском себя, но мотивация не является оптимальной. Возможно возникновение чувства внутреннего конфликта или неуверенности.

В результате проведенного анализа полученных данных можно отметить, что в группе студентов профиля «Дошкольное образование» 2 человека относятся к оптимально-зрелому кластеру, еще 2 человека – к кластеру с мораторием и оптимальной мотивацией, 5 человек – к псевдопозитивному, 2 человека – к диффузно-промежуточному, 1 человек – к преждевременно-промежуточному, еще 1 студент – к кластеру с мораторием в сочетании с промежуточной мотивацией.

В группе студентов профиля «Физкультурное образование» 4 человека относятся к оптимально-зрелому кластеру и 3 человека – к кластеру с мораторием в сочетании с оптимальной мотивацией.

По итогам нашего исследования можно сделать следующие рекомендации для каждой группы:

1. *Оптимально-зрелый (6 человек)*: поддерживающая стратегия, минимальное вмешательство. Этих студентов можно

использовать как ресурс группы (тьюторство, наставничество для других). Им можно предлагать задачи на развитие рефлексии и лидерства.

2. *Мораторий с оптимальной мотивацией (5 человек)*: поддерживать поиск, помогать с выбором. Проводить профориентационные тренинги, встречи с представителями разных профессий, вести рефлексивные дневники, участвовать в проектной деятельности.

3. *Псевдопозитивный (5 человек)*: необходимы индивидуальные консультации психологов, направленные на разрушение психологических защит. Проводить групповые дискуссии без оценивания. Применять упражнения на осознание своих, а не навязанных извне, реальных желаний,

4. *Диффузно-промежуточный (2 человека)*: обеспечить активное сопровождение, проведение дополнительной диагностики для проверки на тревожность / депрессивность. Помогать с составлением индивидуальной траектории поиска, используя систему структурированной профориентации. Помогать формулировать короткие, достижимые цели для повышения мотивации.

5. *Преждевременный (2 человека)*: знакомить с альтернативными вариантами профессиональной деятельности без обесценивания текущего выбора. Развивать критическое мышление. Действовать достаточно мягко, показывая другие возможности.

6. *Мораторий с промежуточной мотивацией (1 человек)*: проводить индивидуальную работу с упором на мотивацию. Выяснить, что блокирует мотивацию (страх, неуверенность или внешнее давление). Использовать в процессе профориентации техники повышения вовлеченности. Возможно, снизить тревогу через тайм-менеджмент и поддержку.

Таким образом, деятельность по формированию профессиональной идентичности целесообразно начинать уже во время обучения в вузе, используя различные методы и формы работы, в том числе индивидуальные

Список литературы

1. Багаева Т. Н. Особенности профессиональной идентичности студентов-психологов, бакалавров и специалистов // Психология сегодня : материалы 15-й Всерос. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых (Екатеринбург, 29 апреля 2013 г.). Екатеринбург : РГППУ, 2013. С. 6–10.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОДОБРЕНИЯ У НЕЙРООТЛИЧНЫХ ДЕТЕЙ

А. О. Махотина¹, М. В. Романова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Нейроотличные дети – это дети, чье функционирование мозга и способы восприятия информации отличаются от общепринятой нормы. К ним относятся, например, дети с аутизмом, синдромом Дауна, СДВГ, дислексией и другими особенностями развития [3, с. 6]. Особенности социального взаимодействия у этих детей существенно отличаются от нейротипичных сверстников. Дети с аутизмом часто испытывают трудности в понимании и интерпретации социальных сигналов – мимики, жестов, интонации; им сложно «читать» эмоции других, устанавливать зрительный контакт, понимать скрытые смыслы и контекст общения. Они могут предпочитать рутинные, предсказуемые формы взаимодействия, избегать больших групп, проявлять стереотипные формы поведения в общении [5, с. 4].

У детей с синдромом Дауна наблюдается высокая социальная ориентированность, стремление к общению и привязанности, однако их социальное взаимодействие осложняется особенностями когнитивного развития, трудностями в обработке сложной информации, замедлением темпа речи и мышления. Они могут быть чрезмерно доверчивыми, нуждаться в дополнительной поддержке для освоения социальных норм и правил. Дети с умственной отсталостью сталкиваются с ограничениями в понимании социальных ситуаций, дифференциации эмоций, освоении ролевых моделей. Им сложнее усваивать причинно-следственные связи в общении, прогнозировать реакции других людей, адаптироваться к изменениям в социальном контексте. Их взаимодействие часто носит более простой, непосредственный характер, требует наглядности и повторений [1, с. 28].

Социальное одобрение – это комплекс вербальных и невербальных сигналов, которые демонстрируют признание, поддержку или положительную оценку действий человека со стороны окружающих. Для нейротипичных детей социальное одобрение играет

ключевую роль в формировании самооценки, мотивации, освоении социальных норм. Оно помогает им закреплять желаемые модели поведения, развивать уверенность в себе, учиться выстраивать отношения с окружающими, понимать границы допустимого и недопустимого в общении [2, с. 3].

У нейроразличных детей механизм восприятия социального одобрения работает иначе. Они могут не замечать или неправильно интерпретировать тонкие сигналы одобрения (тон голоса, улыбка, поза), чаще реагируют на прямые, конкретные формы похвалы («Ты хорошо сделал!»), чем на косвенные; у них может быть нарушена связь между собственным действием и последующей обратной связью, а эмоциональная составляющая одобрения (теплота, интонация) может восприниматься отдельно от смыслового содержания [4, с. 9].

Актуальность нашего исследования обусловлена фундаментальной ролью социального одобрения в развитии личности и социализации ребенка, вне зависимости от особенностей его нейроразвития. Восприятие обратной связи от окружающих лежит в основе формирования самооценки, мотивации к деятельности, освоения социальных норм и построения межличностных отношений. Для нейроразличных детей этот механизм приобретает особую значимость. Специфика их когнитивного и эмоционального развития может влиять на то, как они распознают, интерпретируют сигналы одобрения и реагируют на них, а значит, напрямую затрагивает эффективность психологической поддержки [6, с. 2].

Проблематика восприятия социального одобрения у детей с особенностями развития частично освещена в работах Л. С. Выготского (теория зоны ближайшего развития, роль социального взаимодействия в формировании высших психических функций), А. Р. Лурия (исследования нейропсихологических механизмов восприятия и интерпретации социальных сигналов) и современных авторов (Е. Р. Баенская, О. С. Никольская – работа с детьми с РАС; М. М. Семаго, Н. Я. Семаго – диагностика и коррекция когнитивных и эмоциональных нарушений) [7, с. 1].

При этом большинство работ фокусируются на отдельных аспектах, например, коммуникативные навыки при аутизме или возрастных группах, однако отсутствует сравнительный анализ восприятия одобрения у детей с разными диагнозами. В результате мы в исследовательской работе изучили психологические особенности восприятия социального одобрения у нейроразличных детей.

В качестве диагностического инструментария выступили следующие методики: методика Дембо – Рубинштейн (в модификации для детей с особенностями развития) – для изучения самооценки и восприятия обратной связи; методика «Структурированная оценка межличностных отношений ребенка» в модификации Н. Я. Семаго – для оценки эмоционального отношения к ситуациям одобрения / неодобрения и проективная методика «Рисунок семьи» – для анализа восприятия отношений с взрослыми, сверстниками, уровня самооценки и восприятия социального окружения.

Эмпирическая база исследования – коррекционное отделение МБОУ СОШ № 30 г. Пензы. Выборка включает 30 детей:

- с расстройством аутического спектра – 10 человек (8–11 лет);
- с синдромом Дауна – 10 человек (8–11 лет);
- с умственной отсталостью – 10 человек (8–11 лет).

В ходе эмпирического исследования, проведенного на выборке из 30 детей 8–11 лет, были выявлены специфические особенности восприятия социального одобрения.

В таблице 1 представлены интегративные показатели, обобщающие данные по всем методикам и отражающие ключевые особенности восприятия социального одобрения в каждой группе.

Таблица 1

Сравнительная характеристика восприятия социального одобрения

Критерий	Группа РАС	Группа синдром Дауна	Группа умственная отсталость
Уровень самооценки Дембо–Рубинштейн)	Высокая, слабо дифференцированная	Средняя/высокая, умеренно дифференцированная	Низкая/средняя, умеренно дифференцированная
Ведущий источник одобрения	Взрослый (мать, педагог)	Взрослый (мать, педагог)	Взрослый (педагог, мать)
Понимание невербальных сигналов	Затруднено, стереотипность	Хорошо развито, ориентация на интонацию, мимику	Частично сохранно, требует конкретного подкрепления
Тип реагирования на одобрение	Формальное, без эмоционального резонанса	Яркое эмоциональное, стремление заслужить похвалу	Импульсивное, быстрое угасание без подкрепления
Отражение одобрения в рисунке	Изоляция, отсутствие взаимодействия, схематизм	Центральная позиция себя, яркие детали, изображение похвалы	Нарушение пропорций, бедность, нестабильность

По результатам диагностики, представленным в таблице, можно сделать следующие выводы:

1. Дети с РАС характеризуются высокой, но слабо дифференцированной самооценкой, стереотипностью и формальностью в ответах на одобрение. Они испытывают значительные трудности в интерпретации невербальных сигналов (интонации, мимики, жестов), воспринимая похвалу как формальный сигнал, не связанный с эмоциональным контекстом. В рисунках семьи отсутствует взаимодействие, фигуры изолированы.

2. Дети с синдромом Дауна демонстрируют высокую чувствительность к эмоциональной составляющей одобрения, активно ориентируются на интонацию и выражение лица, стремятся заслужить похвалу. Их самооценка умеренно дифференцирована, в рисунках себя изображают в центре с яркими деталями, отражающими потребность в признании. При этом выявлена выраженная социальная зависимость от взрослого.

3. Дети с умственной отсталостью опираются на конкретные, наглядные формы одобрения (жест, непосредственную похвалу); успешность восприятия оценки напрямую зависит от уровня когнитивного развития. Самооценка преимущественно низкая, неустойчивая, сопровождается импульсивностью и внушаемостью. В рисунках отмечаются примитивность, нарушение пропорций, нестабильность состава семьи.

Таким образом, полученные данные подтвердили качественное различие в восприятии социального одобрения у детей трех категорий, обусловленное структурой первичного нарушения, сохраненными функциями и уровнем когнитивного развития.

На основе проведенного исследования нами предлагаются следующие практические рекомендации для родителей, педагогов и психологов по работе с нейроразличными детьми младшего школьного возраста.

Во-первых, родителям при взаимодействии с нейроразличными детьми, рекомендуется хвалить конкретно и наглядно. Важно заменить абстрактную похвалу в виде «Молодец» на указание действия и выражение визуального сигнала в форме жеста. Также не менее важно дозировать эмоции и ввести ритуал достижений. Для детей с синдромом Дауна важно разделять похвалу личности и похвалу за определенное дело, не перегружая его эмоциями, чтобы не вызывать зависимость. Для детей с РАС и умственной отсталостью

целесообразно ежедневно отмечать успех, таким образом, сохраняя и поддерживая их мотивацию.

Во-вторых, педагогам рекомендуется при работе с нейроразличными детьми младшего школьного возраста дублировать похвалу по нескольким каналам, например, сочетать слова с жестами и тактильными сигналами. Также не менее важно проговаривать эмоции при взаимодействии с такими детьми. Можно использовать фразу «Я рад(а), что у тебя получилось, что ты смог!» с вручением ребенку наклейки или игрушки или оценки за достижения.

В-третьих, для психологов при работе с нейроразличными детьми важно оценивать не столько реакцию, сколько способ восприятия, а именно важно различать формальную реакцию на похвалу и истинный эмоциональный отклик. Также целесообразно выстраивать индивидуальный профиль подкрепления мотивации у рассматриваемых детей, а также не менее важно включать в консультирование модель «ментального комментирования». Важно не просто хвалить ребенка, но и озвучивать психическое состояние, например, можно употреблять такие фразы, как «Твоя помощь радует других, и мне от этого приятно».

Список литературы

1. Забранная С. Д., Левченко И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М. : Просвещение, 1995. 111 с.
2. Кийски Е. А. Обучение счету детей с умственной отсталостью через повседневные ситуации // Вестник науки. 2024. № 4. С. 1–5.
3. Конева И. А., Полякова А. В. Особенности психомоторного развития детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 2. С. 1–6.
4. Купрейченко А. Б., Максимова С. Г. Ценностно-смысловая регуляция поведения в контексте социального одобрения // Психологические исследования. 2023. № 89. С. 1–12.
5. Полтораки Т. О. Влияет ли возраст родителей на рождение детей с синдромом Дауна // Российский педиатрический журнал. 2024. № 2. С. 1–5.

6. Сальникова О. Д., Кухлеева А. В., Бородин Г. А. Развитие навыков социального взаимодействия у детей с РАС в условиях ресурсного класса // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 4. С. 1–6.

7. Сапронова Е. Ю., Степанова Н. А. Формирование коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра // Вестник магистратуры. 2025. № 3. С. 1–5.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, ИМЕЮЩИХ ЗАБОЛЕВАНИЕ (НА ПРИМЕРЕ ЛИЦ, НАХОДЯЩИХСЯ В СТАДИИ РЕМИССИИ)

К. А. Митяева¹, М. В. Романова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Современные достижения в области медицины привели к значительному увеличению числа людей, успешно преодолевших онкологические заболевания и достигших стадии стойкой ремиссии. Согласно статистике на март 2024 года, в России за время реализации федерального проекта «Борьба с онкологическими заболеваниями» выживаемость пациентов со злокачественными образованиями в пятилетний период увеличилась более чем на 8 %. Однако, наряду с физическим выздоровлением, возникает острая необходимость в глубоком понимании долгосрочных психологических последствий влияния перенесенного заболевания на формирование личности и последующую адаптацию в обществе.

Особого внимания заслуживают молодые люди, находящиеся в ремиссии. Периоды юности и ранней взрослости являются одними из ключевых этапов формирования личности, временем активного профессионального и личностного самоопределения. Для молодых людей, переживших онкологическое заболевание и находящихся в ремиссии, этот процесс протекает в особых условиях. Наряду с типичными для возраста задачами, им приходится интегрировать в картину мира травматический опыт болезни, который может глубоко трансформировать личность, формируя

специфический комплекс устойчивых личностных особенностей. При этом, комплексные исследования особенностей личности молодых людей, имеющих онкологическое заболевание и находящихся в стадии ремиссии, в научной литературе представлены крайне малочисленно, что и обуславливает актуальность нашего исследования.

В психологической науке не существует единого универсального определения особенностей личности [8]. Различные психологические школы, предлагая свои модели, по-разному отвечают на вопросы о сущности, структуре, а также о содержании личности и ее ключевых особенностях, которые закономерно выводятся из этих теоретических построений. Однако в самом общем виде под особенностями личности понимают относительно устойчивые характеристики: черты, мотивы, отношения, определяющие индивидуальность человека.

В работах различных авторов, посвященных психологическим аспектам онкологических заболеваний, описываются отдельные личностные особенности пациентов в ремиссии. Так, М. Г. Ивашкина отмечает у онкологических больных регрессию к более инфантильным позициям, трудности в осознании негативных событий и защитное приписывание положительного смысла травмирующим ситуациям [4]. Л. И. Вассерман и соавторы подчеркивают, что тип личностного реагирования на заболевание, например, тревожный, ипохондрический, невротический, становится относительно устойчивой особенностью личности, влияющей на весь процесс адаптации [1–3]. М. О. Климова и Ю. О. Гладков показывают, что степень инвазивности лечения коррелирует с глубиной психологической травмы, уровнем личностной беспомощности и потребностью в социальной поддержке [6]. Д. А. Циринг и О. Р. Абрамовская выявляют у пациентов низкий уровень убежденности в ценности собственного «Я», сопровождаемый доминированием в самоописании отрицательных черт характера и поступков [7]. Е. И. Михалькова и С. А. Радченко описывают такую специфическую личностную позицию, как виктимность – устойчивую пассивную установку, которая проявляется в утрате инициативы и склонности к внешнему локусу контроля, когда человек даже обладая объективными возможностями для изменения ситуации, бессознательно занимает роль «жертвы обстоятельств» [5].

Вышеперечисленные исследования вносят важный вклад в понимание особенностей личности молодых людей, имеющих заболевание и находящихся в стадии ремиссии, однако они ограничены изучением узких аспектов и не позволяют увидеть личностные особенности данной категории лиц целостно. Для восполнения этого пробела было проведено эмпирическое исследование.

В его рамках была выдвинута следующая гипотеза: молодые люди, имеющие онкологическое заболевание и находящиеся в ремиссии, имеют особенности личности, а именно: с одной стороны, для них характерны сниженная готовность к принятию риска и вызовам, повышенная внутренняя конфликтность, склонность к самообвинению и повышенная ориентация на поиск эмоциональной поддержки; с другой стороны, они обладают четкими переосмысленными целями в будущем, высоким чувством саморуководства и внутреннего контроля над собственной жизнью, а также склонны к активному проактивному и превентивному планированию. Кроме того, предполагалось, что молодые люди, имеющие онкологическое заболевание и находящиеся в ремиссии, имеют значимые связи между особенностями личности: высокая жизнестойкость связана с высокой степенью осмысленности жизни, более позитивным самоотношением и преимущественным использованием проактивных стратегий совладания, а проактивный копинг – с высокой степенью осмысленности жизни, позитивным самоотношением и отсутствием внутренних конфликтов.

В качестве диагностического инструментария выступили следующие методики:

1. «Тест жизнестойкости» С. Мадди;
2. Методика исследования самоотношения С. Р. Пантеева;
3. Методика СЖО Д. А. Леонтьева;
4. Опросник проактивного совладающего поведения E. Greenglass, R. Schwarzer, S. Taubert.

Выборка составила 32 испытуемых в возрасте от 18 лет до 34 лет. Из них 20 девушек в возрасте от 18 до 33 лет и 12 юношей в возрасте от 18 лет до 34 лет, имеющих онкологическое заболевание центральной нервной системы (злокачественное новообразование головного мозга) и находящихся в состоянии стойкой ремиссии не менее 5 лет. Все респонденты являлись участниками реабилитационной программы для молодых взрослых, проводимой ДОРЦ «Шередарь».

В результате анализа данных по методике «Тест жизнестойкости» С. Мадди была выявлена дисгармоничная структура жизнестойкости в исследуемой выборке. Показатель по шкале «Контроль» ($M = 33,8$) превышает нормативные значения, что свидетельствует о выраженной убежденности респондентов в том, что борьба позволяет повлиять на результат, даже если успех не гарантирован. В то же время показатели по шкалам «Вовлеченность» ($M = 34,8$) и «Принятие риска» ($M = 10,7$) находятся ниже нормы. Эти показатели говорят о том, что молодые люди редко получают удовольствие от собственной деятельности, воспринимая ее как необходимость, а не как источник развития, а также подсознательно приравнивают риск к угрозе, избегая ситуаций неопределенности. Интегральный показатель «Общая жизнестойкость» ($M = 79,3$) находится в пределах нормативных значений, однако этот ресурс обеспечивается преимущественно за счет гиперконтроля, который сам по себе является источником хронического напряжения. Таким образом, структура жизнестойкости в данной выборке дисгармонична: один компонент (контроль) повышен и компенсирует два сниженных. Такая конфигурация обеспечивает устойчивость в знакомых, предсказуемых ситуациях, где контроль эффективен, но делает человека уязвимым в новых, неопределенных обстоятельствах.

По результатам методики исследования самоотношения С. Р. Пантилеева профиль самоотношения респондентов характеризуется внутренней противоречивостью. При средних или близких к норме показателях по открытости, самоуверенности, саморководству, зеркальному Я, самооценности и самообвинению наблюдаются выраженное снижение самопривязанности ($M = 3,4$) и значительное повышение внутренней конфликтности ($M = 7,6$) при тенденции к снижению самопринятия. Это отражает сложную позицию: респонденты обладают рефлексией и реалистичной самооценкой, не склонны к тотальному самообвинению, но при этом не принимают себя полностью, не удовлетворены собой, находятся в состоянии внутренней борьбы между желанием жить полноценно и страхами или ограничениями, между ощущением собственной силы и пережитой беспомощностью. Данный профиль может рассматриваться как результат посттравматического развития, но которое при этом сопровождается сохранением хронического внутриличностного конфликта как устойчивого сопутствующего феномена.

Результаты по методике «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева показывают, что для молодых людей, имеющих онкологическое заболевание и находящихся в стадии ремиссии, характерен специфический профиль осмысленности жизни. Наиболее высокие значения зафиксированы по шкале «Цели» ($M = 34,7$), что свидетельствует о наличии четких, переосмысленных жизненных целей. При этом наиболее низкие значения получены по шкале «Процесс жизни» ($M = 25,6$), что говорит о недостаточной эмоциональной насыщенности и удовлетворенности настоящим моментом. Показатели по шкалам «Локус контроля – Я» ($M = 17,5$) и «Локус контроля – жизнь» ($M = 26$) также находятся ниже нормативных значений, отражая сниженное ощущение управляемости собственной жизнью и отсутствие веры в то, что мир предсказуем и справедлив. Интегральный показатель «Общий уровень осмысленности жизни» ($M = 128,2$) значительно превышает нормативные значения. Это главный парадокс и главное подтверждение феномена посттравматического роста: при сниженном ощущении контроля, при неспособности радоваться настоящему, при понимании неуправляемости мира – общая осмысленность жизни остается высокой. Данный результат объясняется тем, что у молодых людей, имеющих онкологическое заболевание, произошло переосмысление ценностей: они точно знают, что для них важно, а что – нет. Время осознано ими как ограниченный ресурс, отсутствует иллюзия бесконечности жизни, появилась глубина восприятия. Это не радостная, а трагическая осмысленность, о которой писал В. Франкл: смысл можно найти даже в страдании. Полученные результаты служат эмпирическим подтверждением этой идеи.

По результатам опросника проактивного совладающего поведения Е. Greenglass, R. Schwarzer, S. Taubert профиль респондентов характеризуется дисбалансом: при нормативных показателях проактивного ($M = 2,69$), рефлексивного ($M = 2,98$) и стратегического ($M = 2,36$) преодоления, а также поиска инструментальной поддержки ($M = 3,28$), резко выделяются два механизма: «Превентивное преодоление» ($M = 3,69$) и «Поиск эмоциональной поддержки» ($M = 3,6$), по которым выявлен высокий уровень. Это отражает общую стратегию выживания, основанную на постоянной готовности к худшему (предвосхищение угроз) и на компенсации дефицита самопринятия через эмоциональную близость с другими. То есть респонденты не склонны видеть в новых трудностях возможность для

роста, их планирование недостаточно гибко, а рефлексия часто перегружена тревогой, однако они научились эффективно предвосхищать риски и обращаться за помощью – как инструментальной, так и эмоциональной. Такая структура совладания обеспечивает относительную устойчивость в привычных, медицински регламентированных ситуациях, но может создавать трудности в ситуациях, требующих спонтанности, гибкости и самостоятельного принятия решений без опоры на внешнюю поддержку.

Результаты всех примененных методик демонстрируют взаимодополняющие и логически согласованные данные, подтверждающие друг друга.

Используя метод коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s), мы доказали, что существуют значимые связи между исследуемыми показателями. Выявлено, что более высокий уровень вовлеченности и контроля у респондентов сопряжен с большей осмысленностью, процессуальной и результативной удовлетворенностью жизнью, а также с меньшей внутренней конфликтностью. Принятие риска, в отличие от других компонентов жизнестойкости, связано со снижением самообвинения и внутренней конфликтности. Общий показатель жизнестойкости интегрирует эти связи, выступая ресурсом, связанным как с позитивным самоотношением, так и с осмысленностью жизни, что особенно важно для молодых людей в состоянии ремиссии. При этом разные стратегии проактивного копинга по-разному связаны с осмысленностью жизни и самоотношением: если проактивное преодоление в большей степени ассоциировано с экзистенциальными и смысло-жизненными параметрами (цели, локус контроля, общая осмысленность), то стратегическое планирование, превентивное преодоление и поиск инструментальной поддержки преимущественно связаны с позитивными аспектами самоотношения и, прежде всего, с самооценностью. В то же время поиск эмоциональной поддержки имеет иную направленность, будучи связанным с внутренней конфликтностью, что может указывать на его менее адаптивный характер в структуре самоотношения. Соответственно, выдвинутая нами гипотеза была подтверждена.

Полученные данные легли в основу разработки практических рекомендаций медицинским работникам и психологам по эффективному взаимодействию с молодыми людьми, имеющими онкологическое заболевание и находящимися в стадии ремиссии. Эти

данные также могут быть использованы для разработки и совершенствования программ реабилитации и психологической поддержки молодых людей, переживших онкологическое заболевание.

Список литературы

1. Вассерман Л. И., Громов С. А., Михайлов В. А. [и др.]. Концепции реабилитации и качества жизни: преемственность и различия в современных подходах // Психосоциальная реабилитация и качество жизни. СПб., 2001. С. 103–115.

2. Вассерман Л. И., Иовлев Б. В., Карпова Э. Б., Вукс А. Я. Психологическая диагностика отношения к болезни : пособие для врачей. СПб. : НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2005. 32 с.

3. Вассерман Л. И., Щелкова О. Ю. Медицинская психодиагностика: теория, практика и обучение. СПб. : Академия, 2003. 725 с.

4. Ивашкина М. Г. Опыт психокоррекционного и психореабилитационного сопровождения личности в условиях онкологического заболевания // Лечебное дело. 2010. № 3. С. 49–54.

5. Михалькова Е. И., Радченко С. А. Особенности проявления виктимности личности с диагнозом «онкология» // Вестник науки и образования. 2022. № 4-1 (124). С. 99–109.

6. Климова М. О., Гладков Ю. О. Психологические особенности женщин, перенесших секторальную резекцию либо мастэктомию при раке молочной железы // Общество: социология, психология, педагогика. 2024. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-zhenschin-perenesshih-sektoralnuyu-rezektsiyu-libo-mastektomiyu-pri-rake-molochnoy-zhelezy> (дата обращения: 07.04.2026).

7. Циринг Д. А., Абрамовская О. Р. Личностные особенности женщин с диагнозом «рак молочной железы» // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2020. № 2-3(10-11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-zhenschin-s-diagnozom-rak-molochnoy-zhelezy> (дата обращения: 07.04.2026).

8. Шкуратова И. П. Представление о личности и ее компонентах в психологии // Социальная психология личности в вопросах и ответах : учеб. пособие. М. : Гардарики, 1999. С. 14–33.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У МОЛОДЕЖИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОСТИ

В. С. Самарова¹, Ж. М. Елисеева²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

В условиях цифровизации современного общества интернет становится важной частью жизни молодежи, оказывая влияние на процессы общения, социализации и личностного развития. Одним из значимых психологических факторов, определяющих успешность взаимодействия личности в социуме, является эмоциональный интеллект.

Эмоциональный интеллект в современной психологии рассматривается как способность личности распознавать, понимать и регулировать собственные эмоции, а также эмоции других людей. Основы данной концепции были заложены в работах Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо, которые определяли эмоциональный интеллект как совокупность когнитивных способностей, направленных на обработку эмоциональной информации [10].

В рамках их теории выделяются такие компоненты, как осознание эмоций, понимание эмоций и управление ими. В дальнейшем данная концепция получила развитие в работах Д. Гоулмана, который предложил рассматривать эмоциональный интеллект как систему личностных и социальных компетенций, включающую самосознание, саморегуляцию, эмпатию и управление отношениями [7]. Введение самого понятия «эмоциональный интеллект» также связано с исследованиями Г. Г. Гарсковой [5]. В отечественной психологии основы изучения эмоционального интеллекта связаны с работами Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева, которые подчеркивали единство когнитивных и эмоциональных процессов [4]. Современные исследователи, такие как И. Н. Андреева и Д. В. Люсин, рассматривают эмоциональный интеллект как сложное системное образование, включающее внутриличностные и межличностные компоненты [1; 2].

Таким образом, эмоциональный интеллект представляет собой интегративное свойство личности, обеспечивающее эффективное эмоциональное взаимодействие и адаптацию в социальной среде.

В современных условиях особое значение приобретает изучение интернет-активности молодежи. Интернет-активность понимается как совокупность форм взаимодействия человека с цифровой средой, включающих познавательные, коммуникативные и поведенческие аспекты [9]. Современные исследования показывают, что интернет выступает не только как средство получения информации, но и как пространство социализации, в котором формируются навыки общения и эмоционального реагирования [3, 8]. При этом уровень интернет-активности может варьироваться от низкого до высокого, что отражает степень вовлеченности личности в цифровую среду. Согласно классификации А. И. Лучинкиной, можно выделить пассивный, ситуативный, активный и чрезмерно активный уровни интернет-активности [9]. Данные уровни различаются по времени пребывания в сети, целям использования интернета и степени включенности в онлайн-коммуникацию. Кроме того, отдельные исследования посвящены проблемному использованию интернета и его психологическим последствиям [6].

Исследования показывают, что существует связь между уровнем интернет-активности и особенностями эмоционального интеллекта молодежи. Умеренное использование интернета может способствовать развитию коммуникативных навыков и эмпатии, тогда как высокий уровень интернет-активности может сопровождаться трудностями эмоциональной регуляции и снижением качества межличностного взаимодействия [3; 6].

Особую значимость данная проблема приобретает в юношеском возрасте, который характеризуется активным формированием самосознания, эмоциональной сферы и системы ценностей. В этот период интернет становится важной средой общения и самовыражения, что усиливает его влияние на развитие личности.

Таким образом, изучение связи эмоционального интеллекта и уровня интернет-активности молодежи является актуальной задачей современной психологии.

В рамках эмпирического исследования было проведено изучение особенностей эмоционального интеллекта у молодежи с разным уровнем интернет-активности.

На основе полученных данных испытуемые были разделены на две группы:

- с высоким уровнем интернет-активности;
- со средним уровнем интернет-активности.

Анализ результатов показал, что у респондентов с высоким уровнем интернет-активности наблюдается более низкий интегральный показатель эмоционального интеллекта по сравнению с группой со средним уровнем интернет-активности. В частности, у данной группы отмечаются: сниженный уровень осознания эмоций других людей, трудности в управлении собственными эмоциональными состояниями и менее выраженные эмпатические способности. Кроме того, было установлено, что испытуемые с высоким уровнем интернет-активности чаще используют интернет как средство регуляции эмоционального состояния, что может свидетельствовать о недостаточном развитии навыков эмоциональной саморегуляции.

В группе со средним уровнем интернет-активности, напротив, выявлены более высокие показатели эмоционального интеллекта. Участники данной группы демонстрируют: более развитые навыки понимания эмоций, способность к эмпатии и более эффективное управление собственными эмоциями.

Полученные результаты позволяют говорить о наличии связи между уровнем интернет-активности и особенностями эмоционального интеллекта молодежи.

Статистическая обработка данных с использованием U-критерия Манна–Уитни показала наличие статистически значимых различий между группами испытуемых с высоким и средним уровнем интернет-активности ($p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что различия в показателях эмоционального интеллекта между исследуемыми группами не являются случайными и подтверждают выдвинутые предположения о наличии связи между уровнем интернет-активности и особенностями эмоционального интеллекта молодежи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что высокий уровень интернет-активности связан с менее благоприятными характеристиками эмоционального интеллекта, тогда как средний уровень способствует более гармоничному развитию эмоциональной сферы личности. Установлено, что уровень интернет-активности оказывает влияние на проявление эмоционального интеллекта. Высокая вовлеченность в интернет-среду может сопровождаться снижением уровня эмпатии и эмоциональной саморегуляции, тогда как среднее использование интернета способствует развитию эмоциональной компетентности.

Полученные результаты подчеркивают необходимость разработки психологических рекомендаций, направленных на формирование навыков эмоционального интеллекта и оптимизацию интернет-поведения молодежи.

Список литературы

1. Андреева И. Н. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Журнал Белорусского государственного университета. 2017. № 2. С. 104–109.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк, 2014.
3. Волюнкина А. А. Психологические особенности эмоционального интеллекта молодежи // Вестник науки. 2025. Т. 3, № 7(88).
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений. М. : Педагогика, 1984.
5. Гарскова Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект». СПб., 1999.
6. Герасимова А. А. Проблемное использование интернета. М., 2018.
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М. : АСТ, 2012.
8. Жичкина А. Е. Поведение в интернете. М., 2001.
9. Ларионова А. В. Интернет-активность молодежи. М., 2021.
10. Майер Дж. Эмоциональный интеллект. М., 2010.

ДИНАМИКА НАСТРОЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 1–11-ГО КЛАССОВ

Т. С. Семёнова

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Изучение эмоций детей в процессе обучения в школе не является остроактуальной проблемой психологии, о чем говорит отсутствие публикаций на эту тему за последние годы. Эмпирическое

изучение динамики эмоций детей в онтогенезе представлено единичными исследованиями. Применительно к нашей теме надо отметить исследование А. М. Прихожан, в котором автор с помощью личностных опросников выявил возрастную динамику тревожности у школьников 1–11 классов. Согласно ее результатам, на протяжении младшего школьного возраста наблюдается относительная устойчивость тревоги, затем в старшем подростковом возрасте происходит ее резкий всплеск, особенно в 9 классе. В 10-м классе уровень тревоги резко снижается и вновь повышается перед выпуском из школы [3]. А. М. Прихожан отметила отчетливую связь динамики тревоги, с одной стороны, с возрастными особенностями детей, а с другой – с реальными условиями их школьной жизни (переход в среднюю школу, выпускные экзамены).

Целью нашего исследования была диагностика эмоционального состояния (настроения) учащихся одной из школ г. Пензы. Мониторинг эмоционального состояния детей является, на наш взгляд, первостепенной задачей школьного психолога при сопровождении детей в образовательном процессе. Под настроением мы будем понимать достаточно продолжительный эмоциональный процесс невысокой интенсивности, образующий эмоциональный фон для протекающих психических процессов [1].

В исследовании приняли участие 269 школьников 1–11 классов. Исследование проводилось с помощью методики «Цветопись» А. Н. Лутошкина [2].

Согласно этой методике, каждому эмоциональному состоянию соответствуют определенный цвет и количество баллов, а именно: красный – восторженное настроение (+ 3 балла), оранжевый – радостное (+ 2 балла), желтый – светлое, приподнятое настроение (1 балл), зеленый – ровное, спокойное (0 баллов), синий – грустное, печальное (– 1 балл), фиолетовый – тревожное, неудовлетворенное (– 2 балла), черный – унылое, упадочное (– 3 балла).

Ребенок должен был выбрать цвет, соответствующий его настроению сейчас. Замеры проводились в начале учебного года (в октябре).

Результаты представлены в таблицах 1–11. По вертикали отмечена оценка настроения в баллах, по горизонтали – количество детей в классе.

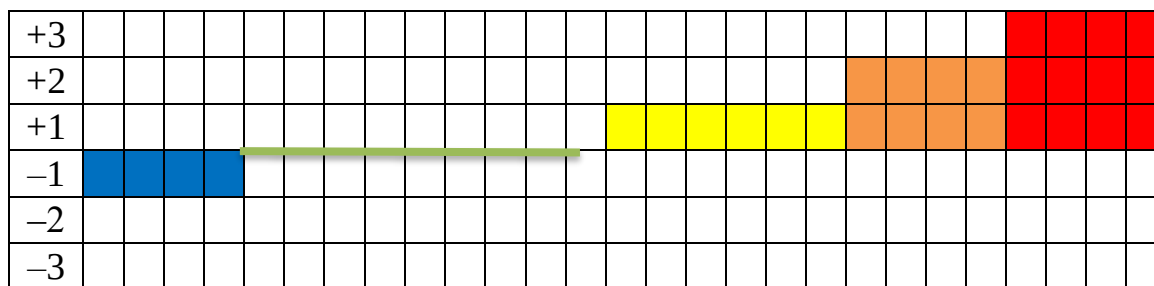


Рис. 6. Настроение учащихся 6 класса

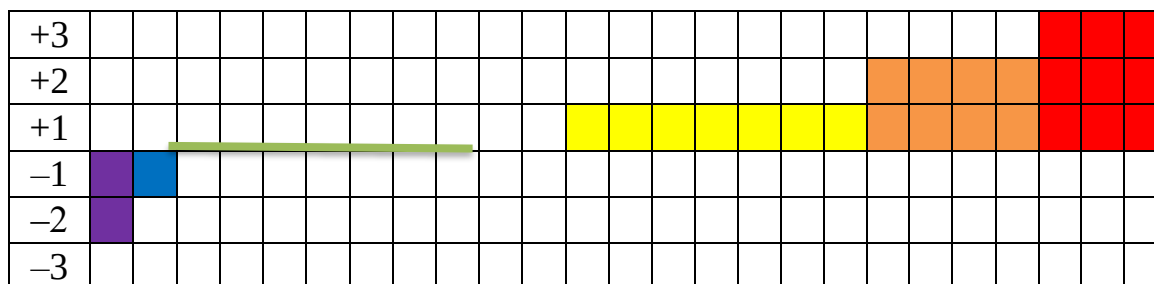


Рис. 7. Настроение учащихся 7 класса

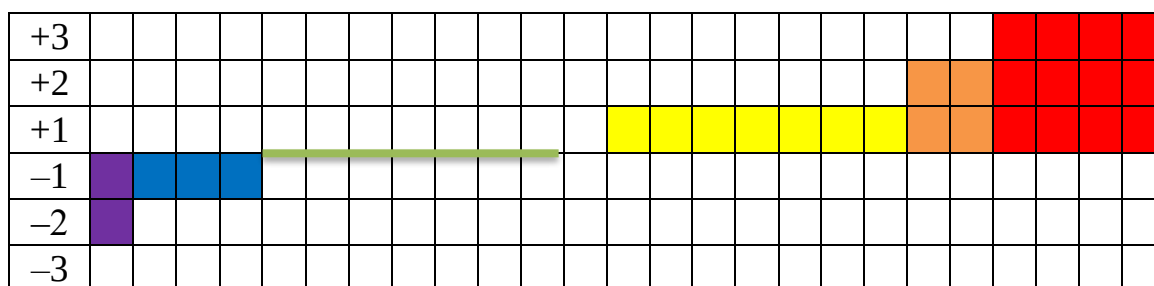


Рис. 8. Настроение учащихся 8 класса

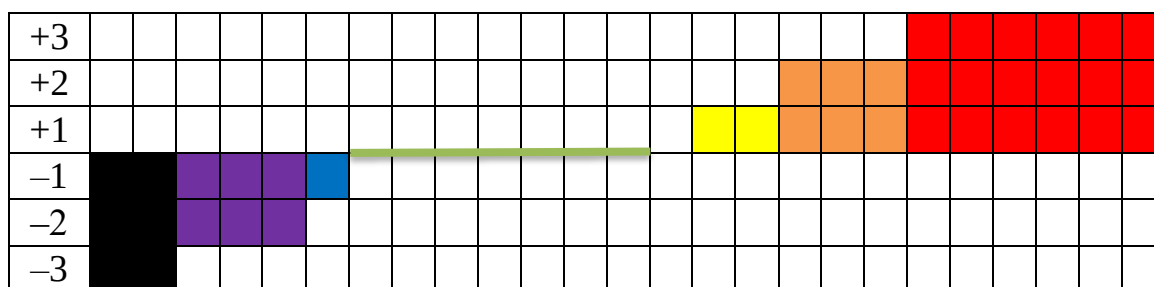


Рис. 9. Настроение учащихся 9 класса

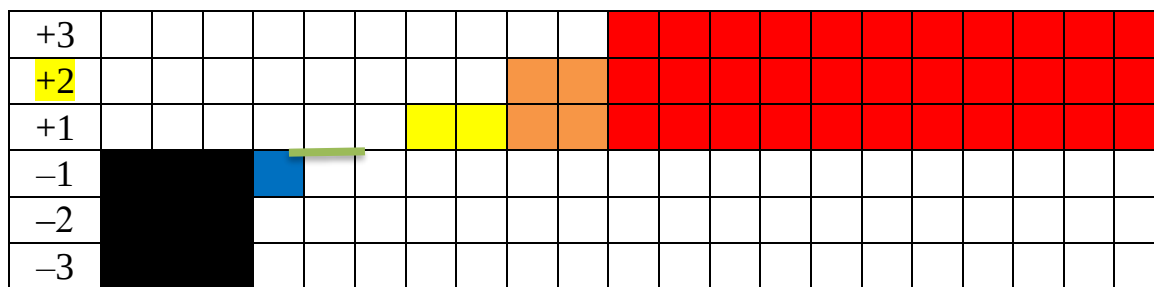


Рис. 10. Настроение учащихся 10 класса

Преобладает ровное, спокойное настроение (зеленый цвет) и светлое, приподнятое (желтый цвет).

В 9-м и 11-м классах средние показатели настроения по классу заметно снижаются. Это связано с предстоящими экзаменами ОГЭ и ЕГЭ. Черные цвета выбрали отличники. В 11-м классе три девочки, претендующие на медали, «следящие» за успехами друг друга, показали высокую тревогу. Для уменьшения тревоги родителям каждой их школьниц пришлось взять репетиторов.

В 10-м классе три ребенка выбрали черный цвет. Это мальчик и две девочки. Мальчика за озорство учительница обещала перевести в другую школу. Симпатизирующие ему девочки впали в уныние.

Полученные нами результаты согласуются с данными А. М. Прихожан. В младшем школьном возрасте (1-4 классы) у детей преобладает радостное, восторженное настроение, которое легко снижается до негативного из-за внезапного изменения ситуации. В средней школе (5–9 классы) настроение детей стабилизируется до ровного, спокойного и приподнятого, полярные эмоциональные состояния (уныние и восторг) появляются редко. Снижения настроения (уныние, тревога, печаль) проявляются в выпускных классах (9 и 11) и связываются с предстоящей сдачей экзаменов.

Список литературы

1. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2013. 752 с.
2. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М. : Педагогика, 1988. 125 с.
3. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М. ; Воронеж, 2000. 304 с.

V. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

ПРИБРЕТЕННЫЕ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЦЕВОГО ОТДЕЛА ЧЕРЕПА В СВЯЗИ С ВРЕДНЫМИ ПРИВЫЧКАМИ У ДЕТЕЙ

Л. П. Блохина¹, А. А. Муромцева²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Явление приобретенных деформаций лицевого отдела черепа у детей представляет собой значимую и, что важно, во многом предотвратимую медико-социальную проблему. Если врожденные пороки развития закладываются в период внутриутробного развития и требуют сложных корректирующих мероприятий, которые не всегда возможны, то ключевой особенностью приобретенных деформаций является тот факт, что в большинстве случаев их можно и нужно предотвратить.

В последние годы отмечается устойчивый рост распространенности данной патологии, что обусловлено двумя основными группами факторов. С одной стороны, это увеличение уровня детского травматизма, с другой – и это вызывает особую тревогу у специалистов – огромная недооценка родителями отдаленных последствий вредных привычек у детей. Длительное сосание пустышки или пальца, привычка спать в одной и той же позе, ротовое дыхание на фоне ЛОР-патологий – все это выступает мощным деформирующим фактором для пластичных и активно растущих костей черепа ребенка.

Формирующиеся нарушения прикуса и дисфункции не только создают выраженный эстетический дефект, тяжело переживаемый в детском коллективе, но и приводят к серьезным нарушениям жизненно важных функций: затруднению дыхания, проблемам с пережевыванием и глотанием пищи, развитием речи. Таким образом, своевременное выявление, профилактика и коррекция приобретенных деформаций – это не просто вопрос внешности, а ключевая инвестиция в здоровое физическое и психологическое будущее ребенка.

Ключевым фактором, определяющим специфику приобретенных деформаций лицевого отдела черепа у детей, являются анатомо-физиологические особенности костной ткани и строения черепа и в период активного роста. Эти особенности создают уникальную двойственность: с одной стороны, они являются мощным ресурсом для восстановления последствий травм, а с другой – делают ребенка чрезвычайно уязвимым к воздействию вредоносных факторов.

Кости черепа ребенка, особенно в раннем возрасте, более тонкие и гибкие по сравнению со взрослыми. Они содержат меньше минеральных компонентов и больше органического матрикса, что придает им повышенную податливость. Еще одной особенностью скелета детей и подростков является хрящевое соединение отдельных участков костей. К моменту рождения суставы окончательно не сформированы. Наиболее интенсивное формирование суставов и связок происходит у детей 2–3 лет в связи с двигательной активностью. Подвижность суставов наиболее максимальна в 3–8-летнем возрасте. В возрасте 6–10 лет происходит усложнение составных частей сустава.

Рост лицевого черепа происходит не равномерно, а в определенных зонах (например, в области швов между костями и в хрящевых тканях). Эти зоны являются центрами активного клеточного деления.

У детей первого года жизни роднички (особенно большой) и податливые, несросшиеся швы между костями свода черепа и лица обеспечивают возможность конфигурации головки во время родов и быстрого роста мозга.

Таким образом, растущий детский череп представляет собой динамичную и чрезвычайно чувствительную систему. Его пластичность – это одновременно и дар, облегчающий реабилитацию, и проблема, делающая его уязвимым перед вредными привычками. Понимание этой двойственности является основой для эффективной профилактики и своевременного лечения приобретенных деформаций.

Деформация лицевого скелета (от лат. *deformatio* – искажение) – симптомокомплекс, характеризующийся нарушением формы и/или размеров всей кости или ее части, а так же нарушением соотношения костей лицевого скелета, ведущее к анатомическим, эстетическим и функциональным расстройствам.

Классифицировать причины нарушения зубочелюстной системы можно следующим образом: зафиксированные двигательные реакции, зафиксированные неправильно протекающие функции, зафиксированные позотонические рефлексy, определяющие неправильное положение частей тела в покое.

К первой группе относятся такие вредные привычки, как сосание пальцев, сосание и прикусывание губ или щек, сосание и прикусывание языка.

Наиболее распространенной привычкой является сосание большого пальца руки. Часто при сосании большого пальца наблюдается уплощение передней части нижней зубной дуги, развитие открытого прикуса по вертикали и горизонтали, смещение нижней челюсти назад (дистальный прикус). Дистальный прикус – это патология зубочелюстной системы, при которой нижняя челюсть (зубной ряд) смещена назад относительно верхней. При сосании указательного пальца, согнутого вниз может произойти смещение нижней челюсти вперед (мезиальный прикус) или в сторону (перекрестный прикус), особенно если палец расположен около угла рта. Мезиальный прикус – разновидность неправильного прикуса, обусловленная сдвигом нижней челюсти вперед по отношению к верхней. Распространенность мезиального прикуса колеблется от 1 до 12 %. Сосание нескольких пальцев приводит к открытому прикусу, смещению языка кзади, что затрудняет дыхание и нарушает функции зубочелюстной системы. Открытый прикус – разновидность неправильного прикуса, при котором отсутствуют контакты между зубными рядами в переднем или боковом участке с образованием вертикальной щели. В стоматологии открытый прикус диагностируется у 1,3–5,7 % пациентов. Также при привычке сосания пальца изменяется тонус губ: верхняя губа расслабляется, нижняя напрягается, это может привести к проблемам звукопроизношения.

Привычка сосания и прикусывания губ, щек, языка выражается в сосании или прикусывании нижней или верхней губы, языка, щек, в кусании ногтей, ручки, карандаша и других предметов. Отмечается, что неправильное расположение нижней губы (привычка прикусывать ее) вызывает протрузию верхних резцов, ведет к развитию прогнатии и веерообразным расхождением верхних резцов, дистальному смещению нижней челюсти и задержке развитию переднего участка нижней зубной дуги, уплощению его, сопровождающему скученность нижних резцов. Протрузия зубов – это

аномалия положения зубного ряда, при которых зубы наклоняются вперед относительно их нормального положения.

Прикусывание нижней губы и ротовое дыхание отмечается при патологии носоглотки (например, гипертрофия миндалин, аденоидов) рассматривается как вынужденное действие, с помощью которого легче удерживать нижнюю челюсть в удобном для дыхания положении.

Из вредных привычек следует обратить внимание на привычку сосать язык или прокладывать его между зубами и прикусывать. Это приводит к резко выраженному открытому прикусу. Удержание языка на вестибулярной поверхности передних зубов только с одной стороны может обусловить перекрестный прикус. Перекрестный прикус – разновидность неправильного прикуса, характеризующаяся пересечением (перекрещиванием) зубных рядов при смыкании челюстей. Распространенность перекрестного прикуса колеблется от 0,4–2 % в детском и подростковом возрасте.

Основными функциями зубочелюстной системы является жевание, глотание и речь, а также в определенных условиях – физиологическое дыхание через рот (при повышенной физической нагрузке). Протекание этих функций определяет формирование зубочелюстной системы.

Глотание – рефлекторный мышечный акт, при котором в результате поочередного сокращения и расслабления мышц пища переводится через глотку и пищевод в желудок. Человек глотает около 600 раз в сутки, в том числе 200 раз во время еды, 50 раз во время сна, 350 раз в остальное время. Большинство глотков делается бессознательно.

У детей часто наблюдается инфантильный тип глотания. До прорезывания первых зубов инфантильный тип глотания является физиологической нормой. Но по мере взросления и появления зубов сосание заменяется жеванием, а инфантильный тип глотания перестраивается на соматический. Язык при нормальном (соматическом) глотании расположен в передней трети твердого неба, а спинка языка продвигает пищу в гортань. Внешне инфантильный тип глотания у детей (не младенцев) вполне различим: язык прокладывается между верхними и нижними зубами и в боковых пространствах между зубами или язык во время неправильного глотания не прокладывается между зубами, а упирается в нижние резцы.

Неправильное положение языка ведет к тому, что язык перестает выполнять поддерживающую функцию. Как следствие можно наблюдать неприятные последствия например: недоразвитие верхней челюсти и опережающее развитие нижней, дистальный прикус, передний открытый прикус, боковой открытый прикус, сужение твердого неба.

Известно, что в норме при привычной физической нагрузке вдыхаемый и выдыхаемый воздух проходит через полость носа. Наличие аденоидов или хронического ринита приводит к нарушению носового дыхания и возникновению ротового дыхания.

При дыхании через рот язык занимает неправильное положение в полости рта – внизу. касаться неба. При этом весь язык должен прижиматься к небу. Без должного давления верхняя челюсть замедляется в развитии, поэтому у пациентов с аденоидами наблюдают сужение верхней челюсти и возникновения различных нарушений прикуса.

К третьей группе вредоносных факторов относятся зафиксированные позотонические рефлексy, определяющие неправильное положение частей тела в покое.

Привычка спать с запрокинутой головой способствует формированию дистальной окклюзии. Склонность спать с низко опущенной на грудь головой сопровождается смещением нижней челюсти и формированием мезиальной окклюзии. Привычка спать в одной позе – на спине, животе, на боку, а также с подложенной под щеку рукой – способствует несимметричному развитию челюстей, сужению или смещению нижней челюсти.

Неправильное положение туловища в положении сидя, поддержание головы ладонями или упор подбородком на твердый предмет также приводят к зубочелюстным аномалиям.

Исходя из вышеизложенного, изучение и нормализация негативных факторов является задачей первостепенной важности при формировании черепа у детей.

Список литературы

1. Вагнер В. Д., Смердина Л. Н. Влияние вредных привычек на формирование зубочелюстных аномалий у детей (обзор литературы) // Стоматология детского возраста и профилактика. 2021. Т. 21, № 2. С. 145–150.

2. Токарев И. В., Хомич О. В. Роль оральных привычек в развитии зубочелюстных деформаций у детей в периоде молочного и сменного прикуса // Современная стоматология. 2022. № 3. С. 62–67.

3. Гиоева Ю. А., Полухина Е. В. Ротовое дыхание как фактор риска формирования зубочелюстных аномалий у детей // Российская ринология. 2020. Т. 28, № 2. С. 98–102.

ПЛАНТАРНЫЙ МАССАЖ: ЭФФЕКТ, ПРИМЕНЕНИЕ И СВЯЗЬ С РАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Л. П. Блохина, А. А. Свечникова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Плантарный, или подошвенный, массаж – это метод рефлексотерапии, основанный на воздействии на особые зоны стопы. Согласно традиционным медицинским представлениям, эти зоны связаны с разными органами и системами тела [1]. В современной физиотерапии и реабилитации этот метод получил широкое распространение благодаря безопасности, простоте выполнения и ощутимой пользе для здоровья [3]. Растущий интерес к немедикаментозным способам оздоровления делает плантарный массаж востребованным инструментом мягкой, но действенной коррекции функционального состояния организма.

Механизм действия плантарного массажа складывается из нескольких взаимосвязанных процессов. Прежде всего, механическое раздражение рецепторов кожи и подкожных тканей стопы запускает поток нервных сигналов, которые направляются в спинной мозг, а затем – в стволовые структуры головного мозга [2]. Это оказывает влияние на вегетативную нервную систему, способствуя балансу между ее симпатическим и парасимпатическим отделами [4]. Например, целенаправленное воздействие на зону проекции почек может помочь нормализовать мочеиспускание и уменьшить отеки, а стимуляция зон, связанных с желудочно-кишечным трактом, – улучшить перистальтику.

Одновременно в организме активизируются биохимические процессы. Происходит высвобождение эндорфинов и энкефалинов – естественных веществ, обладающих обезболивающим эффектом. Кроме того, повышается уровень серотонина и дофамина, что благоприятно сказывается на эмоциональном состоянии: снижается тревожность, улучшается настроение [3]. Массаж также усиливает местное кровообращение и лимфодренаж, что способствует уменьшению отечности, ускорению вывода продуктов обмена веществ и локальному повышению температуры кожи на 1–2 °С. В результате человек ощущает расслабление, а качество сна улучшается за счет увеличения доли фазы медленного сна.

На практике при проведении плантарного массажа используют несколько базовых техник, которые обычно комбинируют в рамках одного сеанса. Поглаживание представляет собой мягкие движения от пальцев к пятке – оно подготавливает ткани и стимулирует лимфоток. Разминание включает сдавливание и захватывание тканей подушечек пальцев и сводов стопы, что помогает снять мышечное напряжение. Акупрессура предполагает точечное давление на биоактивные зоны в течение 3–5 секунд с постепенным усилением – это активизирует соответствующие рефлекторные реакции. Вибрация заключается в ритмичных колебательных движениях кончиками пальцев и способствует усилению микроциркуляции, снятию спазмов и активации обменных процессов в тканях [3].

Стандартный сеанс плантарного массажа длится от 15 до 30 минут и строится по определенной схеме, обеспечивающей плавное нарастание и снижение воздействия. Сначала выполняется разогревающее поглаживание всей подошвы, которое занимает 3–5 минут. Затем следует основная часть сеанса продолжительностью 10–15 минут, включающая разминание и акупрессуру. Завершается процедура 2–3-минутным легким поглаживанием и растяжением пальцев. Такой алгоритм позволяет последовательно подготовить ткани, оказать целенаправленное воздействие и плавно завершить массаж, минимизируя риск дискомфорта.

Показания к применению плантарного массажа (уровень доказательности В–С по шкале GRADE) охватывают широкий спектр состояний. Метод эффективен при функциональных расстройствах желудочно-кишечного тракта, таких как синдром раздраженного кишечника и запоры, при головных болях напряжения и мигрени, нарушениях сна (бессонница, поверхностный сон), тревожных

расстройствах и легкой депрессии. Также массаж показан при отеках нижних конечностей (лимфостаз I–II степени), синдроме хронической усталости и может использоваться для профилактики простудных заболеваний через стимуляцию иммунных зон [3].

Однако существуют и противопоказания, требующие внимательного учета. Массаж не рекомендуется проводить при острых инфекционных заболеваниях, тромбозе, варикозе III–IV степени, открытых ранах, экземе и грибковых поражениях стопы, онкологических заболеваниях (без разрешения врача), а также в первые 12 недель беременности (с осторожностью). Соблюдение этих ограничений позволяет минимизировать риски и обеспечить безопасность процедуры.

Эффективность плантарного массажа подтверждена результатами многочисленных исследований. Так, метаанализ 2023 года, охвативший 1 240 участников, показал, что после восьми сеансов интенсивность хронической боли в спине снижается на 37 %. Этот результат сопоставим с эффектом от приема низких доз нестероидных противовоспалительных препаратов, но при этом отсутствуют характерные побочные реакции. В другом рандомизированном исследовании с участием 98 человек было зафиксировано снижение уровня тревожности на 42 % после десяти сеансов массажа, одновременно наблюдалось улучшение качества сна за счет увеличения времени фазы медленного сна на 18 %. Данные доплерографии подтвердили рост скорости кровотока в подошвенных артериях на 24 ± 3 % уже после первого сеанса, а через четыре недели регулярных процедур отечность голеностопного сустава уменьшилась на 12 % [4].

Особого внимания заслуживает потенциальная связь плантарного массажа с развитием речи у детей. В рефлексологии принято считать, что определенные зоны стопы – в частности, свод и подушечки пальцев – связаны с проекциями речевых центров и мышц, участвующих в артикуляции (язык, губы, гортань). Воздействие на эти зоны может способствовать улучшению проприоцептивной обратной связи и кинестетического восприятия, активации нейронных сетей, отвечающих за планирование и выполнение речевых актов, а также снижению мышечного гипертонуса в шейно-плечевом поясе, что косвенно влияет на фонацию и артикуляцию.

Хотя прямых рандомизированных исследований, доказывающих причинно-следственную связь между плантарным массажем и коррекцией речевых нарушений, пока недостаточно, клинические

наблюдения демонстрируют позитивные тенденции. У детей с задержкой речевого развития и дизартрией после курса массажа отмечают улучшение артикуляционной моторики, увеличение словарного запаса, снижение тревожности и рост коммуникативной активности. Эти данные позволяют рассматривать плантарный массаж как дополнительный метод в комплексной реабилитации речевых расстройств, который целесообразно сочетать с логопедическими занятиями и нейроразвивающими программами [1].

В Пензе плантарный массаж предлагают несколько специализированных студий и салонов. В качестве примера можно привести студию массажа Наталии Терехиной, расположенную по адресу проспект Строителей, 3А. Перед началом курса специалисты студии проводят подробную консультацию, в ходе которой оценивают состояние здоровья клиента, выявляют возможные противопоказания и подбирают оптимальную схему сеансов с учетом индивидуальных особенностей.

По данным опросов клиентов студии за 2024 год, среди обратившихся за массажем стоп 45 % составляли люди с жалобами на хроническую боль в спине и нижних конечностях, 25 % – с нарушениями сна и повышенной тревожностью, 18 % – с отечностью ног и признаками лимфостаза, 12 % – те, кто проходил восстановительные программы после респираторных заболеваний. Среди клиентов 10 % составили дети в возрасте от 3 до 7 лет, которым массаж включали в комплексную программу коррекции задержки речевого развития. По итогам восьми сеансов у 70 % таких детей наблюдалось улучшение подвижности артикуляционного аппарата, расширение активного словарного запаса на 15–20 %, а также снижение психоэмоционального напряжения во время общения.

Эти наблюдения согласуются с данными, полученными в других регионах, и указывают на перспективность дальнейшего изучения метода в педиатрической практике. В целом плантарный массаж представляет собой научно обоснованный метод немедикаментозной коррекции функционального состояния организма. Его ключевые преимущества заключаются в безопасности при соблюдении противопоказаний, универсальности применения (подходит для детей, пожилых людей, спортсменов) и высокой удовлетворенности пациентов.

Для дальнейшего развития и внедрения метода необходимы масштабные исследования с долгосрочным наблюдением,

разработка стандартизированных протоколов массажа для разных заболеваний, а также углубленное изучение молекулярных механизмов воздействия на организм. Интеграция плантарного массажа в клинические рекомендации может повысить эффективность реабилитационных и профилактических программ без увеличения лекарственной нагрузки. Особенно перспективным выглядит его применение в детской практике для стимуляции речевых функций, однако для этого требуются дополнительные исследования и тщательная адаптация техник под возрастные особенности ребенка.

Список литературы

1. Wang L., Zhang Y. Foot reflexology in traditional Chinese medicine: historical perspectives and modern applications // Journal of Traditional and Complementary Medicine. 2021. Vol. 11, № 4. P. 321–328. doi: 10.1016/j.jtcme.2021.03.005
2. Smith J. R., Brown A. Neural pathways of foot reflex stimulation: a systematic review // Neurology and Therapy. 2022. Vol. 12, № 2. P. 145–159. doi: 10.1007/s13311-022-00456-9
3. National Center for Complementary and Integrative Health. Plantar massage: evidence and clinical applications. 2023. Report No. NCIH 2023 045.
4. Jones M. L., Thompson R. E. Autonomic regulation through plantar reflex techniques: a meta analysis // Autonomic Neuroscience. 2022. Vol. 238. P. 1.

ПРИЧИНЫ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л. П. Блохина¹, А. А. Беспалова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Проблема дефицита концентрации внимания у детей младшего школьного возраста остается одной из ключевых в области педагогической психологии и нейропсихологии. Переход

к структурированному обучению налагает повышенные требования на произвольность психических процессов. Однако незрелость регуляторных систем мозга в сочетании с растущей информационной нагрузкой часто приводит к детской рассеянности.

Внимание – это психический процесс, выполняющий функции отбора части информации, поступающей на органы чувств или актуально представленной в психике, и сосредоточения на этой информации. Можно определить внимание как «направленность и сосредоточенность психической деятельности» [2].

Развитие префронтальной коры у детей в возрасте от 7 до 10 лет находится в процессе, что обуславливает неполноценное формирование исполнительных функций. Сбои в регуляторных процессах, таких как контроль импульсивности и поддержание рабочей памяти, приводят к частым нарушениям концентрации и фрагментации внимания. Нейрохимические процессы, в частности, роль дофаминергических путей в модуляции, оказывают существенное влияние на способность к контролю внимания при выполнении учебных заданий. Индивидуальные различия в темпах развития нейронных связей, соединяющих лобные и теменные области, а также внутри лобных структур, объясняют вариативность проявлений невнимательности у младших школьников.

При повышенной когнитивной нагрузке, недостаточная связность между регуляторными и сенсорными системами проявляется в сниженной способности к поддержанию длительной концентрации. Теоретический анализ показывает, что нейробиологические предпосылки служат основой, на которой возникают поведенческие и психологические проявления рассеянности.

Эмоциональная неустойчивость в возрасте 7–10 лет характеризуется частыми перепадами настроения и повышенной чувствительностью к внешним стимулам. Негативные эмоциональные состояния могут поглощать когнитивные ресурсы, снижая способность ребенка фокусироваться на учебной деятельности.

В результате эмоциональные вспышки и тревожность становятся непосредственными факторами отвлекаемости и нарушения последовательности выполнения заданий. Несформированность волевой регуляции проявляется в трудностях планирования действий, поддержания усилий и сознательного управления вниманием. Отсутствие устоявшихся стратегий самоконтроля приводит к частым переключениям внимания на внешние стимулы и снижению

учебной эффективности. Психологические механизмы саморегуляции взаимодействуют с нейробиологическим фоном, что делает необходимость ранней педагогической поддержки очевидной.

Дисфункциональные стили воспитания, такие как непоследовательность требований и недостаточный контроль, препятствуют формированию у ребенка устойчивых навыков саморегуляции. Отсутствие структурированного режима обучения и поддержки со стороны взрослых увеличивает вероятность рассеянности в учебной деятельности. Социальный контекст семьи и школы формирует поведенческие шаблоны, которые могут либо компенсировать, либо усугублять нейробиологические и психологические риски. Информационная перегрузка современных условий проявляется в высокой доступности цифровых медиа и множественности одновременных стимулов. Частая многозадачность и быстрая смена источников информации фрагментируют внимание и ослабляют способность к устойчивой концентрации. Учитывая имеющиеся теоретические положения, необходимость эмпирического исследования корреляций и разработки практических стратегий коррекции очевидна.

Фрагментарность восприятия информации при рассеянности внимания приводит к нарушению целостного представления учебного материала. Отрывочные или пропущенные единицы смысла приводят к неполному кодированию содержания, что уменьшает вероятность его последующего вовлечения в репродуктивные и продуктивные виды деятельности. В условиях урока это проявляется в затруднениях при восприятии связных объяснений, сложностях с последовательным выполнением заданий и повышенной частоте ошибок при переносе знаний на новые ситуации. Неспособность эффективно усваивать уже полученные знания становится барьером для формирования прочных когнитивных моделей и осложняет встраивание новой информации в существующую систему представлений. Учащиеся, отличающиеся выраженными проблемами с концентрацией, сталкиваются с трудностями при освоении пошаговых действий и многоэтапных указаний. Это напрямую сказывается на выполнении учебных задач, требующих логической последовательности. Подобные затруднения создают основу для цепной реакции снижения академических достижений, что диктует необходимость дальнейших эмпирических исследований и разработки корректирующих методик.

Дефицит внимания замедляет развитие навыков саморегуляции познавательных процессов, поскольку затрудняет оценку собственного понимания и планирование учебной деятельности. Непрерывные переключения внимания ослабляют способность анализировать ошибки и выбирать оптимальные стратегии, что ограничивает самостоятельное управление процессом обучения. Это выражается в недостаточной рефлексии над ходом выполнения заданий и ограниченном применении техник самоконтроля. Рабочая память подвергается чрезмерной нагрузке при фрагментированном внимании, поскольку сохранение и обработка информации требует постоянного притока когнитивных ресурсов. Частые отвлечения приводят к потере ключевых элементов содержания, необходимых для сложных мыслительных операций, что негативно сказывается на скорости и точности выполнения учебных заданий. В итоге ограничивается объем одновременно обрабатываемой информации, что проявляется при решении задач, требующих последовательных логических шагов. Замедление развития метакогнитивных способностей и рабочей памяти оказывает долгосрочное влияние на образовательные траектории, снижая готовность к освоению более сложных учебных программ. Следовательно, выявленные когнитивные ограничения требуют целенаправленных психолого-педагогических мер, направленных на усиление контроля внимания и развитие рабочей памяти.

Для младшего школьного возраста особенно актуальна такая проблема, как синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), который является нейropsychологическим расстройством, среди детей данной возрастной группы. В Российской Федерации, по показателям эпидемиологическим служб, СДВГ определен у 7–28 % детей младшего школьного возраста [4].

Синдром дефицита внимания зачастую сопряжен с гиперактивностью и относится к неврологическим видам расстройств. Хотя СДВГ подвержены люди всех возрастных групп, его признаки наиболее выражены среди детей младшего школьного возраста.

Основными симптомами расстройства являются:

- отвлекаемость;
- неспособность сосредоточиться;
- забывчивость;
- плохая концентрация внимания;
- импульсивность;
- низкая успеваемость.

Как правило, нарушения внимания имеются у ребенка и до поступления в школу, но родители не считают данный факт проблемой. Невнимательность детей дошкольного возраста считается нормой, однако в старшем дошкольном возрасте дети проявляют большую внимательность.

Синдром дефицита внимания может быть как наследственным, так и приобретенным, и исследования доказали, что синдром дефицита внимания может передаваться по наследству. Синдром дефицита внимания также может быть вызван несчастным случаем, повлекшим за собой повреждение мозга или являться следствием болезни, перенесенной в раннем детстве. Часть других возможных причин включает осложнения, связанные с применением определенных лекарств во время беременности, отравление, ряд инфекционных заболеваний, среди которых энцефалит и менингит.

Когнитивно-поведенческие методы коррекции основываются на нейропсихологическом подходе, учитывающем функциональную организацию мозговой деятельности. Практическая реализация когнитивно-поведенческих методов включает систему упражнений по развитию планирования и контроля учебной деятельности. Совместная разработка индивидуальных образовательных маршрутов позволяет учитывать специфику проявлений рассеянности внимания у каждого ребенка. Систематическое применение данных стратегий способствует переносу сформированных навыков в различные учебные ситуации.

Игровые технологии обеспечивают мультисенсорное воздействие, необходимое для развития концентрации внимания у младших школьников. Дидактические игры с тактильными элементами, аудиовизуальными компонентами и двигательной активностью активизируют различные каналы восприятия. Вовлечение в игровые ситуации повышает мотивацию детей к выполнению заданий, требующих устойчивого внимания. Комплексное задействование сенсорных систем способствует формированию более прочных нейронных связей. Специально разработанные игровые комплексы демонстрируют эффективность в увеличении продолжительности концентрации внимания. Игры-головоломки, квесты с поэтапным решением задач и подвижные игры с правилами последовательно развивают функции контроля. Введение элементов соревновательности и немедленного поощрения поддерживает познавательный интерес учащихся. Регулярное применение таких технологий

в учебном процессе создает условия для естественного развития внимания.

Таким образом, младший школьный возраст является периодом определенной зрелости психических функций, недостаточный уровень внимания обычно свидетельствует о наличии тех или иных проблем. При наличии у младшего школьника учебной мотивации и здоровья, особых сложностей со вниманием не появляется.

Список литературы

1. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика. СПб. : Питер, 2018. 384 с.
2. Добрынин Н. Ф. О теории и воспитании внимания // Советская педагогика. 1938. № 8. С. 118.
3. Журавлева А. А. Сформированность внимания в младшем школьном возрасте как условие успешности в учебной деятельности // Шаг в науку. 2022. № 2. С. 70–73.
4. Захарова И. Н. Уровень развития свойств внимания (объем, устойчивость, концентрация) у младших школьников // Молодой ученый. 2019. № 28 (266). С. 231–233.
5. Канторова Е. В., Бобылева Р. Г. Трудности школьного обучения учащихся младших классов как современная проблема педагогической психологии, нейрофизиологии и нейропсихологии // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2017. С. 22–23.
6. Руденко А. М. Психология. Ростов н/Д. : Феникс, 2012. 347 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОИГР В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А. Д. Язинцева¹, М. В. Сычёва²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Развитие речи – один из ключевых показателей готовности ребенка к школе и его успешной социальной адаптации. Традиционно

при возникновении речевых трудностей родители обращаются к логопеду, чей арсенал состоит из артикуляционной гимнастики, упражнений на звукопроизношение и развития фонематического слуха. Однако современная нейропсихология предлагает взглянуть на проблему шире и обратить внимание на фундамент, на котором строятся все высшие психические функции, включая речь, – межполушарное взаимодействие [2, 3, 6].

В этом контексте нейроигры становятся не просто дополнением, а мощной и увлекательной альтернативой классическим логопедическим занятиям.

Что такое межполушарное взаимодействие и почему оно так важно?

Головной мозг состоит из двух полушарий – левого и правого, каждое из которых выполняет свои уникальные функции.

Левое полушарие отвечает за логику, анализ, речь (понимание и воспроизведение), чтение, письмо, счет. Это наш «мыслитель» и «говорун».

Правое полушарие отвечает за интуицию, творчество, воображение, обработку невербальной информации, ориентацию в пространстве, восприятие музыки и ритма. Это наш «художник» и «мечтатель».

Для гармоничного развития и слаженной работы мозга оба полушария должны постоянно обмениваться информацией. Этот процесс и называется межполушарным взаимодействием [1]. Связующим звеном выступает мозолистое тело – плотное скопление нервных волокон.

У дошкольников мозолистое тело активно формируется. Если этот процесс нарушен, возникают трудности:

- с речью: задержки речевого развития, трудности с построением фраз, «зеркальное» написание букв в будущем;
- с координацией: ребенок неуклюж, не может выполнять действия, требующие согласованной работы обеих рук (например, завязывать шнурки, вырезать ножницами);
- с обучением: проблемы с концентрацией внимания, плохая память, сложности с чтением и письмом.

Речь – это самый сложный процесс, требующий одновременной работы обоих полушарий. Левое отвечает за грамматику и произношение, а правое – за интонацию, темп и эмоциональную окраску.

Без их слаженной работы речь становится бедной, монотонной и невыразительной.

Классические логопедические занятия часто направлены на «верхушку айсберга» – на исправление конкретного звука или отработку грамматической конструкции. Это работа со следствием, а не с причиной. Если корень проблемы лежит в слабом межполушарном взаимодействии, то механическое повторение артикуляционных упражнений может дать лишь временный или незначительный результат. Ребенок быстро устает, теряет мотивацию.

Нейроигры – это комплекс специально подобранных двигательных и когнитивных упражнений, которые в игровой форме стимулируют мозг и, в частности, укрепляют связи между полушариями [4]. Их главное преимущество – они задействуют тело, движение и эмоции, что для дошкольника является самым естественным способом познания мира.

Как нейроигры помогают развитию речи?

Активизируют мозолистое тело. Большинство нейроигр основано на одновременных или перекрестных движениях рук и ног. Такие упражнения напрямую «тренируют» мозолистое тело, заставляя полушария активно обмениваться сигналами.

Развивают чувство ритма. Ритм – основа речи. Упражнения, где нужно хлопать, топать, проговаривать стихи в определенном темпе, синхронизируют работу мозга и улучшают плавность и четкость речи.

Улучшают координацию и мелкую моторику. Зоны мозга, отвечающие за движения пальцев рук и за артикуляцию, расположены очень близко. Развивая мелкую моторику через игры, мы косвенно стимулируем и речевые центры.

Снижают стресс и повышают мотивацию. В отличие от монотонных упражнений за столом, нейроигры – это весело. Ребенок воспринимает их как игру, а не как обязанность. Положительные эмоции способствуют лучшему усвоению материала и формированию новых нейронных связей.

Приведем примеры эффективных нейроигр для дошкольников. Эти игры не требуют специального оборудования и легко встраиваются в повседневную жизнь.

«Кулак-ребро-ладонь». Классическое нейропсихологическое упражнение. Ребенок последовательно выполняет три движения на столе: сжимает руку в кулак, ставит ее на ребро, кладет ладонью

вниз. Сначала одной рукой, потом другой, а затем обеими руками одновременно. Постепенно темп ускоряется.

«Ухо-нос».левой рукой нужно взяться за кончик носа, а правой – за противоположное ухо (левое). Затем хлопнуть в ладоши и поменять руки местами: правая рука – на носу, левая – на правом ухе.

Синхронное рисование. Дайте ребенку два карандаша (по одному в каждую руку) и большой лист бумаги. Задача – рисовать обеими руками одновременно симметричные узоры: круги, волны, квадраты.

Кинезиологические дорожки. Это лабиринты, которые нужно проходить одновременно пальцами обеих рук, двигаясь от края к центру или наоборот.

Игры с мячом. Простое перебрасывание мяча из одной руки в другую, отбивание от пола поочередно каждой рукой – отличная тренировка координации и межполушарного взаимодействия.

«Ходилки-бродилки» с перекрестными шагами. Ходьба, при которой ребенок касается левым локтем правого колена и наоборот. Можно делать это под музыку или веселые стишки.

В настоящее время в магазинах и на просторах интернета появились в продаже такие нейротренажеры, как нейроскакалка и нейровосьмерка. Они способствуют развитию межполушарных связей, скорости реакции, способности к быстрому переключению внимания и создают новые нейронные связи в головном мозге. Занятия с такими тренажерами развивают способность удерживать в голове и выполнять несколько действий одновременно, согласовывая их в общем ритме. При этом мозг насыщается кислородом, поднимается энергетический тонус, улучшается концентрация внимания и скорость переключения мыслительных процессов.

Таким образом, использование нейроигр способствует преодолению и коррекции имеющихся у детей нарушений. Данные игры улучшают работу правого и левого полушария. Каждое из подобных упражнений активизирует определенный участок мозга и запускает механизм объединения мысли и движения. В результате новый учебный материал воспринимается детьми более естественно, как бы умом и телом, и поэтому лучше усваивается, а также поддерживается положительный эмоциональный настрой, стойко удерживается интерес детей к коррекционному процессу.

Нейроигры – это не просто модное направление, а научно обоснованный подход к развитию ребенка. Они не отменяют

полностью необходимость в логопедической помощи при серьезных нарушениях, но могут стать мощной, эффективной и, что самое главное, увлекательной поддержкой традиционным занятиям.

Включая нейроигры в логопедические занятия, родители и педагоги работают не только с симптомами речевых проблем, а с их глубинной причиной – недостаточной слаженностью работы мозга [5]. Такой подход позволяет заложить прочный фундамент для развития не только красивой и грамотной речи, но и интеллекта, внимания и творческих способностей ребенка в целом.

Список литературы

1. Васильева М. С., Базарова Н. Н., Коновалова Е. В. Нейроигры как эффективный инструмент развития межполушарных связей у детей старшего дошкольного возраста с ТНР // Интернаука. 2025. № 42 (406). С. 28–30.

2. Гончарова К., Черткова А., Наумова М. Нейропсихологические игры: 10 волшебных занятий на развитие речи, мышления, воображения, самоконтроля. Ростов н/Д. : Феникс, 2019. 55 с.

3. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2025. 296 с.

4. Садовая Н. С., Солдатенко К. Ю. Нейроигры как эффективное средство развития межполушарных связей у детей дошкольного возраста // Проблемы и перспективы развития дошкольного образования : сб. ст. по материалам Пятой Всерос. науч.-практ. конф. Н. Новгород : Нижегородский гос. пед. ун-т им. К. Минина, 2025. С. 265–268.

5. Смирнова Д. Е. Нейроигры как средство развития межполушарных связей у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Студенческий. 2025. № 40 (336). С. 63–64.

6. Трясорукова Т. П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей. М. : АСТ, 2023. 47 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
--------------------------	----------

I. СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Тугаров А. Б. СОЦИАЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ РЕАЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА: КОНЦЕПЦИЯ И МЕТОДИКА	5
---	---

II. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Артёмова Е. Н. МЕТОДЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	11
--	----

Васильева С. Ю., Сычёва М. В. ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДОБРЕ И ЗЛЕ НА ПРИМЕРЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ	20
---	----

Сафиуллина Д. Р. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО МАТЕРИАЛА	25
--	----

Кудашова В. И., Сычёва М. В. УМНАЯ КОЛОНКА С ГОЛОСОВЫМ ПОМОЩНИКОМ «АЛИСА» КАК ЭЛЕМЕНТ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА	29
--	----

Мали Н. А., Тюмина А. П. ДИАГНОСТИКА ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ.....	33
---	----

III. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Асяева А. А., Бабичева Е. Л. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	38
Барашкина С. Б., Маслова О. А., Устюшина В. А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ВОДНЫХ ОБЪЕКТАХ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	42
Белякова О. А. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	46
Борисова Т. В., Пятин М. А. РОЛЬ БОТАНИЧЕСКОГО САДА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	53
Буянова Е. С. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СОЧИНЕНИЮ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ЗАГАДОК ПОСРЕДСТВОМ ДРАМАТИЗАЦИИ	56
Гостева А. А. КВЕСТ-ИГРА ПО ТЕМЕ «РОДСТВЕННЫЕ СЛОВА» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	61
Гостева В. С., Графова О. П. РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ВВЕДЕНИЮ ПОНЯТИЯ ЧИСЛА	65
Гостева В. С., Гребнева В. С., Наумова Н. И. СОВРЕМЕННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В БЕЗОТМЕТЧНЫЙ ПЕРИОД	68
Земскова В. В. РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КВЕСТОВ	71
Зубова С. П., Лысогорова Л. В. О СТУДЕНЧЕСКОЙ ОЛИМПИАДЕ «МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»	77
Иванова Н. А., Стрельцов А. В. ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	82

Климова С. А., Тумасова А. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДРАМАТИЗАЦИИ В КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ	88
Кулагина Т. В. ПОДГОТОВКА ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ ВПР ПО МАТЕМАТИКЕ	93
Макшакова Е. Э. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОГРАФИКИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ЛИРИЧЕСКИМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	98
Мали Л. Д. ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ УРОКА ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	101
Мирзоева З. Ш. РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА	107
Наумова Н. И., Павлова Н. А. ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ПОМОЩЬЮ ИЗМЕНЯЕМОЙ МОДЕЛИ	111
Наумова Н. И., Маслова О. А., Стеванович Т. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В БУКВАРНЫЙ ПЕРИОД	115
Немкина Е. С. ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО ПРЕДПОЛОЖЕНИЮ	119
Немкина Т. А. ПОДГОТОВКА ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ НАД АЛГОРИТМИЧЕСКИМИ ЭТЮДАМИ	123
Осипова Н. Н., Горюнова Э. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ	127
Осипова Н. Н., Овчинникова Е. С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПРИ РЕШЕНИИ СОСТАВНЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	131

Прямостанов А. М., Бусыгина А. Л. СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	136
Пятин М. А., Борисова Т. В. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	144
Редько З. Б. РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К НАПИСАНИЮ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	150
Соловьёва Т. А. НУЛЕВОЙ КЛАСС: ОРГАНИЗАЦИОННО-МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	156
Трифорова В. Н. ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	159
Трифорова В. Н. ФОНЕТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	164
Устюшина В. А., Пашина П. А., Наумова Н. И. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О ЯЗЫКОВОМ И КУЛЬТУРНОМ МНОГООБРАЗИИ НАРОДОВ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ НА ОСНОВЕ ПОСЛОВИЦ	168
Фахми С. Ш., Попова В. Ю. ВОСПИТАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ РОДНОГО КРАЯ НА ОСНОВЕ ЗНАКОМСТВА С КУЛЬТУРНО МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКОЙ	171
Цыплихина Ю. А. РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	176
Шереметьева О. В., Назарова А. Н. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ РАБОТА ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	179

IV. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ВЫЗОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Баннова П. П., Елисеева Ж. М. ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМА ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ	186
Мали Н. А., Старшева И. В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ: ТИПОЛОГИЯ И РЕКОМЕНДАЦИИ	190
Махотина А. О., Романова М. В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОДОБРЕНИЯ У НЕЙРООТЛИЧНЫХ ДЕТЕЙ	196
Митяева К. А., Романова М. В. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, ИМЕЮЩИХ ЗАБОЛЕВАНИЕ (НА ПРИМЕРЕ ЛИЦ, НАХОДЯЩИХСЯ В СТАДИИ РЕМИССИИ)	201
Самарова В. С., Елисеева Ж. М. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У МОЛОДЕЖИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОСТИ	208
Семёнова Т. С. ДИНАМИКА НАСТРОЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 1–11-ГО КЛАССОВ	211

V. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Блохина Л. П., Муромцева А. А. ПРИБРЕТЕННЫЕ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЦЕВОГО ОТДЕЛА ЧЕРЕПА В СВЯЗИ С ВРЕДНЫМИ ПРИВЫЧКАМИ У ДЕТЕЙ	217
Блохина Л. П., Свечникова А. А. ПЛАНТАРНЫЙ МАССАЖ: ЭФФЕКТ, ПРИМЕНЕНИЕ И СВЯЗЬ С РАЗВИТИЕМ РЕЧИ	222
Блохина Л. П., Беспалова А. А. ПРИЧИНЫ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	226
Язинцева А. Д., Сычёва М. В. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОИГР В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	231

Научное издание

СОВРЕМЕННЫЙ РЕБЁНОК:
ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ,
СОЦИАЛИЗАЦИИ

Материалы III Всероссийской научно-практической
конференции

г. Пенза, 14–15 октября 2026 г.

Под общей редакцией кандидата педагогических наук
Мали Любови Дмитриевны

Материалы печатаются в авторской редакции

Корректор *В. И. Кугушева*
Технический редактор *Р. Б. Бердникова*
Компьютерная верстка *Р. Б. Бердниковой*
Дизайн обложки *И. В. Шваревой*

Подписано в печать 08.10.2026.
Формат 60×84¹/₁₆. Усл. печ. л. 14,07.
Тираж 50. Заказ № 396.

Издательство ПГУ.
440026, г. Пенза, ул. Красная, 40.
Тел./факс: (8412) 66-67-77, 66-60-49; e-mail: iic@pnzgu.ru

Вниманию авторов!

Издательство ПГУ выпускает учебную, научную и художественную литературу, презентационную и акцидентную продукцию, а также полноцветные юбилейные и мемориальные издания в соответствии с ГОСТ 7.60–2003.

Издательство ПГУ принимает к изданию рукописи, подготовленные с использованием текстового редактора Microsoft Word for Windows версий **2003 и выше**. Формат – А4, основной шрифт – Times New Roman, 14–16 pt через одинарный интервал (минимальный размер шрифта в таблицах и сносках – 12,5 pt). Тип файла в электронном виде – doc, docx.

Работа должна содержать индекс УДК, аннотацию.

Аннотация (ГОСТ 7.86–2003, ГОСТ 7.9–1995) включает характеристику основной темы, проблемы объекта, цели работы и ее результаты. В аннотации указывают, что нового несет в себе данный документ в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. Аннотация может включать сведения о достоинствах произведения. Текст аннотации начинают фразой, в которой сформулирована главная тема документа. Заканчивается аннотация читательским адресом.

Рисунки и таблицы должны быть размещены в тексте после ссылки на них (растровые рисунки предоставляются в виде отдельных файлов в формате jpg, BMP с разрешением 300 dpi, векторные рисунки в формате Corel Draw с минимальной толщиной линии 0,75 pt. Рисунки должны быть доступны для правки!). Рисунки должны сопровождаться подрисуночными подписями, на все рисунки и таблицы в тексте должны быть ссылки.

Формулы в тексте выполняются только в редакторе формул **MathType версия 5.0** и выше. Символы греческого и русского алфавита должны быть набраны прямо, нежирно; латинского – курсивом, нежирно; обозначения векторов и матриц – прямо, жирно; цифры – прямо, нежирно. Наименования химических элементов набираются прямо, нежирно. Эти же требования необходимо соблюдать и в рисунках.

В списке литературы **нумерация источников** должна соответствовать очередности ссылок на них в тексте ([1], [2], ...). Номер источника указывается в квадратных скобках. Требования к оформлению списка литературы на русские и иностранные источники (ГОСТ Р 7.0.5–2008): для книг – фамилия и инициалы автора, название, город, издательство, год издания, том, количество страниц; для журнальных статей, сборников трудов – фамилия и инициалы автора, название статьи, полное название журнала или сборника, серия, год, том, номер, страницы; для материалов конференций – фамилия и инициалы автора, название статьи, название конференции, город, издательство, год, страницы.

К материалам **должна** прилагаться следующая информация: фамилия, имя, отчество, контактные телефоны.

Контакты Издательства ПГУ: т.: (8412) 66-60-49, 66-67-77, e-mail: iic@pnzgu.ru

